Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170364
Centre d'intérêt: 00

Québec (Province) Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes.

Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec : rapport final / Ministère de l'éducation, Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes. -- [Québec] : Le Comité, 1970.
2 v. ; 28 cm.

Bibliographie: v. 1, f. 44-47. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Les orientations et données de base -- v. 2. Le système de formation proposé.

Cote Dewey: 374.9714/03p Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Education des adultes *Education permanente *Télévision éducative *Elaboration de programmes *Programme d'enseignement

Identificateur(s) de nom: *Multi-média (Projet) *TEVEC (Projet)

Dans la foulée du projet TEVEC, ce rapport vise à établir les bases d'un système qui trace une voie nouvelle dans la formation des adultes. Une première partie présente les orientations et les données de base à partir desquelles le comité a conçu son action. Quatre points sont particulièrement examinés: 1. Les finalités de l'éducation des adultes dans la société moderne, 2. Les principales caractéristiques d'un système de formation des adultes respectant ces finalités, 3. Les besoins de formation des adultes propres au Québec, 4. L'idée de Multi-média appliquée à un projet de formation des adultes.

La seconde partie présente de façon détaillée les diverses composantes du projet. Sont abordées les questions du public-cible; des principales propriétés du projet; du genre de formation proposé; des contenus de formation; du système d'évaluation et de certification des acquis; du rôle, des fonctions et des modalités d'utilisation des média technologiques (télévision, radio) et socio-pédagogiques (animation, feedback, évaluation et recherche, documents d'accompagnement); de l'information dans le système; de l'organisation et de l'administration; du personnel; des grandes étapes d'implantation; enfin de l'estimation générale des coûts.

L'ensemble du projet Multi-média, tel qu'élaboré par le comité, s'appuie en fait sur le postulat suivant, à savoir que l'adulte possède les ressources et les potentialités pour entreprendre lui-même le cheminement éducatif nécessaire à son épanouissement complet. Il s'agit avec ce projet de l'aider, de le stimuler à entreprendre ce cheminement en utilisant des moyens de communication de masse, tout particulièrement la télévision.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170364 A

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
COMITÉ D'IMPLANTATION
DE LA TÉLÉVISION ÉDUCATIVE
POUR LA FORMATION DES ADULTES

PROJET MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU QUÉBEC

RAPPORT FINAL
TOME I

17 juillet 1970

R. Rizotte
EDUQ 8170364 A

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
COMITÉ D'IMPLANTATION
DE LA TÉLÉVISION ÉDUCATIVE
POUR LA FORMATION DES ADULTES

PROJET MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU QUÉBEC

RAPPORT FINAL
TOME I

DOCUMENT DE TRAVAIL

17 juillet 1970

TABLE DES MATIERES

T O M E I

	Page
TABLE DES MATIERES	i
. Tome I	i
. Tome II	iv
PRESENTATION DU RAPPORT	1
INTRODUCTION GENERALE	3
. Le point de départ	4
. Les "membres" du comité	5
. Les réunions régulières du comité	7
. Les permanents	8
. Les réunions d'information et de consultation	9
. Rencontres diverses du comité	11
. Méthodes et cheminements de travail	12
. La documentation	14
. Conditions de travail	16
. Le comité a-t-il rempli son mandat ?	17

PREMIERE PARTIE

LES ORIENTATIONS ET DONNEES DE BASE

INTRODUCTION	20
. Un rapport en deux parties	21
. Le sens de la première partie	21
. Quatre questions-clefs	22
CHAPITRE I: LES FINALITES DE L'EDUCATION DES ADULTES AUJOURD'HUI	24
. Le sens et la portée du présent chapitre	25
. Quatre propositions fondamentales	27
. Première proposition	28
. Deuxième proposition	32

Page

. Troisième proposition..... 39
. Quatrième proposition..... 41
. Références générales..... 43

CHAPITRE II: LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES D'UN SYSTEME DE FORMATION DES ADULTES..... 48

. De quoi s'agit-il ?..... 49
. Quatre caractéristiques principales..... 50
- L'empathie..... 50
- L'éducativité..... 50
- L'accessibilité..... 51
- La conductivité..... 52
. Conclusion..... 53
54

CHAPITRE III: APERCU DES BESOINS DE FORMATION DES ADULTES DU QUEBEC..... 56

. Le concept de besoin..... 57
. Problèmes actuels de la main-d'oeuvre au Québec..... 58
. Les besoins actuels en main-d'oeuvre..... 59
. La formation culturelle ou la compréhension de soi-même et de son environnement..... 60
. Les jeunes..... 61
. Le problème de l'information..... 62
. Le besoin de communication et de participation.. 64
. Conclusion..... 65

CHAPITRE IV: L'IDEE DE MULTI-MEDIA APPLIQUEE A UN PROJET DE FORMATION DES ADULTES..... 66

. Un concept à définir..... 67
. Les éléments essentiels d'un système de formation multi-média..... 68
. Conclusion..... 74
. Notes et références..... 76

ANNEXES:

A) Les cinq recommandations du comité du programme de récupération au ministre de l'Education..... 84

B) Mémoire du 10 novembre 1969 de M. Yves Martin, sous-ministre de l'Education, à l'honorable Jean-Guy Cardinal, ministre de l'Education..... 86

Page

C) Mémoire de M. Jacques Laurent, directeur du cabinet du ministre de l'Education, à M. Yves Martin, sous-ministre, en date du 18 novembre 1969..... 90

D) Lettre du ministre de l'Education, l'honorable Jean-Guy Cardinal, au président du Comité du programme de récupération, en date du 26 novembre 1969..... 92

E) Lettre du 12 décembre 1969 au directeur du S.M.T.E. et aux directeurs généraux de l'Education permanente, de la Planification et des Bureaux régionaux..... 94

F) Précisions sur le mandat du comité. 26 février et 19 mars 1970..... 97

T O M E II

Page

TABLE DES MATIERES DU TOME II..... iv

DEUXIEME PARTIE

LE SYSTEME DE FORMATION PROPOSE

CHAPITRE V: CHOIX D'UN SYSTEME MULTI-MEDIA..... 2

. Rétrospective sur le tome I..... 3
  A) Les besoins..... 3
  B) Le style de réponse à ces besoins..... 4
  C) Les moyens concrets de répondre aux besoins..... 5
. Le tome II..... 6
. Le nom du système..... 7

CHAPITRE VI: A QUI S'ADRESSE CE PROJET ?..... 8

. Un instrument de travail..... 9
. Un auditoire-cible..... 9
. Les degrés de participation au projet..... 12
. A la recherche de taux de référence..... 15
. Facteurs susceptibles de modifier les taux Tévec dans les autren régions du Québec..... 19
. Nombre d'inscrits possibles par rapport à la population totale..... 22
  A) Dans l'ensemble du Québec..... 23
  B) Dans chacune des régions administratives. 25
. Nombre d'inscrits possibles par groupe d'âge.... 26
  A) Dans l'ensemble du Québec..... 26
  B) Dans chacune des régions administratives. 28
. Quelques groupes particuliers de participants... 36
. Conclusion..... 39

ANNEXE SUR L'INSCRIPTION..... 41

. Buts de l'inscription..... 41
. Modalités concrètes de l'inscription..... 41
. Le formulaire d'inscription..... 42

Page

- Le fichier.....
- Le formulaire de changement d'adresse..... 42
43

CHAPITRE VII: LES PRINCIPALES PROPRIETES DU PROJET PROPOSE. 44

- Remarques préliminaires.....
- Les cinq propriétés retenues..... 45
46

CHAPITRE VIII: LE GENRE DE FORMATION PROPOSE..... 54

- Introduction.....
- Facteurs à considérer..... 55
- Le genre de formation..... 55
  A) Formation centrée sur l'observation, l'analyse et la compréhension des réalités..... 59
  B) Formation centrée sur la découverte et l'expérimentation de modèles dynamiques d'adaptation..... 59-A
  C) Formation centrée sur l'apprentissage des codes utilisés pour représenter les réalités et communiquer..... 62

CHAPITRE IX: LES CONTENUS DE FORMATION..... 63

- Introduction.....
- Orientation des contenus..... 65
- Choix des sujets..... 65
- Structuration des contenus..... 67
- Remarques générales..... 71
- Notes et références..... 72
74

CHAPITRE X: SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION DES ACQUIS..... 77

- Introduction.....
  1. Orientation d'un système d'évaluation et de certification des acquis de l'adulte..... 82
  2. Organisation du système d'évaluation et de certification..... 83
  3. Responsabilité de l'organisation et de la mise en place du système d'évaluation et de certification..... 84
86
89

Page

CHAPITRE XI: LES MEDIA: ROLE, FONCTIONS ET MODALITES D'UTILISATION..... 91

I - LES MEDIA TECHNOLOGIQUES..... 92

SECTION A: La télévision..... 93

1. Pourquoi utiliser la télévision ?..... 93
. La valeur de la télévision comme outil de formation..... 93
. Pourquoi la télévision en circuit ouvert ?..... 95
. Les possibilités..... 98

2. Les émissions de télévision..... 101
. Une émission centrée sur la participation..... 101
. Objectifs de l'émission de télévision. 103
. La façon de présenter les contenus.... 103
. Exemple d'une émission..... 104
. Rôle des animateurs à l'écran..... 105
. Permanence des documents..... 107
. La production..... 108
. Schéma général de la structure de production..... 110
. Effort de production..... 111
. Le personnel de production..... 111

SECTION B: La radio..... 113

. Le rôle de la radio..... 113
. Avant l'implantation..... 114
. Pendant la marche régulière du système 114
. Médium de spécialisation..... 115
. Responsables de l'émission..... 116

II - LES MEDIA SOCIO-PEDAGOGIQUES..... 117

SECTION A: Les documents d'accompagnement.... 118

1. Les documents dans l'ensemble des multi-média..... 118
2. Distinction de trois catégories de documents..... 119

Page

3. Le genre de documents que le projet produira directement..... 121
. Les fonctions de ces types de documents..... 123
. Rôle du document d'accompagnement général..... 124
. Rôle du document de récupération..... 125

4. Le genre de documents que le projet utilisera ou suscitera..... 126

. Conclusion..... 128

SECTION B: L'animation pédagogique..... 129

1. L'animateur pédagogique..... 130
2. L'animateur de groupe..... 131

. Les centres d'éducation permanente..... 133
. La structure de participation des usagers.. 134

SECTION C: Le feedback..... 136

. Le feedback comme élément de formation..... 136
. Définition du feedback..... 137
. La fonction du feedback..... 137
. Deux types de feedback..... 138
A) Feedback spontané..... 138
B) Feedback systématisé..... 139

SECTION D: L'évaluation et la recherche..... 140

. Introduction..... 140
. Le rôle de la recherche..... 140
. Les types de recherches..... 141
. La recherche: élément fonctionnel du système..... 142
. Relation entre l'équipe de recherche du projet et les organismes mentionnés..... 144
. Recrutement des membres de l'équipe de recherche du projet..... 145
. Relation du service de l'informatique du ministère avec la recherche..... 145

CHAPITRE XII: L'INFORMATION DANS LE SYSTEME MULTI-MEDIA.... 147

. Une information engagée..... 148

Page

. Quatre pôles de travail..... 148
A) L'information vers l'extérieur..... 149
B) L'information de l'extérieur vers l'intérieur du système..... 150
C) L'information de l'intérieur vers l'intérieur du système..... 151
D) L'information des visiteurs..... 151
. L'équipe d'information et de feedback..... 152

CHAPITRE XIII: LE PERSONNEL..... 154

SECTION A: Le personnel nécessaire..... 155

. Introduction..... 155
. Les équipes du système..... 157
. Les tâches et les étapes de travail..... 158
. Aperçu sur le personnel requis..... 160

SECTION B: La formation préliminaire et permanente du personnel..... 162

. Eléments de base..... 162
A) Formation..... 163
B) Perfectionnement..... 164
. Moyens de formation du personnel..... 165
A) Journées ou sessions d'étude..... 165
B) Travail d'équipe..... 166
C) Circulation des informations..... 167

Annexe: Sessions de perfectionnement pour le personnel du système d'éducation. 168
- Objectifs d'une session de perfectionnement..... 168
- Moyens utilisés..... 169
- Organisation..... 170
- Thème des sessions de perfectionnement..... 171
- Implications financières..... 171

CHAPITRE XIV: L'ORGANISATION ET L'ADMINISTRATION DU SYSTEME 172

. Réflexions préliminaires..... 173
. Six principes directeurs..... 174
. Structures proposées..... 175
1. Structure de consultation et d'animation.. 176
- Niveau local..... 176
- Niveau sous-régional..... 177

Page

2. Structure de gestion et de coordination... 178
- Niveau régional..... 179
- Niveau provincial..... 181

Annexe: L'organisation des services de radio-télédiffusion à travers le monde..... 186

CHAPITRE XV: LES GRANDES ETAPES D'IMPLANTATION..... 187

. A partir de quelle région et à quel rythme ?.... 188
. L'implantation selon les régions..... 189
A) Les préoccupations et critères qui ont éclairé le choix du comité..... 189
B) Le choix du comité..... 192
C) Une alternative..... 194
. Les étapes d'implantation..... 195
A) Combien d'étapes ?..... 195
B) Particularités de la première étape..... 197
C) Quelques dates-clefs..... 199
D) Cheminement critique de juillet 1970 à juillet 1971..... 204

CHAPITRE XVI: ESTIMATION GENERALE DU COUT..... 208

. Remarques préliminaires..... 209
. Estimation générale pour les différents postes.. 211
I - 1er octobre 1970 - 31 mars 1971..... 211
II - 1er avril 1971 - 31 mars 1972..... 216
. Explications sur chacun des postes..... 221

PRESENTATION DU RAPPORT

Il me fait plaisir, au terme de six mois de travail, de vous présenter le rapport préparé par l'équipe du Comité d'implantation.

Le cheminement individuel et collectif a parfois été difficile, voire laborieux, mais tous ensemble nous avons nettement l'impression de proposer un système qui trace une voie nouvelle dans la formation des adultes.

Tout le système s'appuie en fait sur le postulat suivant, à savoir que l'adulte possède les ressources, les potentialités pour entreprendre lui-même le cheminement éducatif nécessaire à son épanouissement complet. Il s'agit en somme de l'aider, de le stimuler à entreprendre ce cheminement en utilisant des moyens de communication de masse, tout spécialement la télévision, médium qui l'atteint tous les jours à son foyer.

De plus, des documents d'accompagnement, l'animation pédagogique, des groupes de travail et d'autres média s'ajoutent pour compléter l'action entreprise et soutenir l'adulte dans son effort de formation.

L'adulte est donc au coeur même du système; c'est lui en fait qui choisit le programme de formation qu'il désire et qui le poursuit ou le modifie selon ses besoins. Nous avons même prévu, au niveau régional, une décentralisation du système afin que l'usager puisse participer le plus possible à l'orientation des programmes de formation qui lui sont destinés.

Souhaitons, en terminant, que le projet que nous proposons soit implanté le plus rapidement possible et qu'il devienne un instrument de promotion sociale pour tous ceux qui n'ont pas eu la chance de compléter leur formation et d'accéder ainsi à un mieux-vivre individuel et collectif.

Pierre Leclerc,
Président.

INTRODUCTION GENERALE

LE POINT DE DEPART

C'est au mois de novembre 1969 que le ministre de l'Education a pris la décision de mettre sur pied un groupe de travail appelé Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes. Dès ce moment, toutefois, il a été convenu que le démarrage effectif de ce comité n'aurait lieu qu'au début de janvier 1970.

Il serait superflu, croyons-nous, de reprendre ici le détail de cette décision et de décrire dans quel contexte elle a été prise. En effet, les six annexes que nous reproduisons à la fin du présent tome de notre rapport ne nous semblent exiger aucune explication supplémentaire; elles fournissent toutes les indications que l'on peut souhaiter sur l'origine, le mandat et la composition du comité.

Nous ne croyons pas sans intérêt, ni sans utilité, cependant, de présenter un aperçu du déroulement concret du travail du comité. C'est ce que nous essaierons de faire en fournissant des précisions sur un certain nombre d'aspects ou de facettes de la vie du comité au cours des six mois de son travail.

Le travail a débuté, tel que prévu, en janvier. Dès les premiers jours, quelques personnes ont consacré l'essentiel de leur temps aux contacts et aux travaux requis pour que le comité puisse se réunir dans le plus bref délai. La première réunion a effectivement eu lieu jeudi, le 15 janvier.

Le mémoire du 10 novembre du sous-ministre au ministre de l'Education (1) prévoit le rattachement du comité d'implantation au

---

(1) Voir l'annexe B du présent tome, paragraphe 5.

groupe de planification Education et Technologie. En fait, ce groupe n'existant pas encore au moment où le comité a commencé ses travaux, celui-ci relevait directement du sous-ministre de l'Education, M. Yves Martin. Par la suite, cependant, après que le groupe Education et Technologie eut commencé à se réunir, le secrétaire du Comité d'implantation, qui était également membre de ce groupe de travail, a fourni une information régulière sur le déroulement des travaux du Comité d'implantation. Le groupe Education et Technologie a aussi procédé, avant leur rédaction définitive, à l'étude de plusieurs textes du comité et, le 26 juin, a consacré une journée complète à la revision générale des propositions du comité.

LES "MEMBRES" DU COMITE

Dans une lettre datée du 12 décembre 1969 et adressée au directeur du S.M.T.E. et aux directeurs généraux de la Direction générale de l'Education permanente, de la Planification et des Bureaux régionaux (2), le sous-ministre de l'Education, M. Yves Martin, communique le nom de six membres du comité, dont celui du secrétaire, M. Réginald Grégoire, et annonce que quatre autres membres viendront s'ajouter plus tard.

Dans une correspondance distincte entre le sous-ministre de l'Education et le président de l'Office de la radio-télédiffusion du Québec (O.R.T.Q. ou Radio-Québec), il a été convenu que Radio-Québec serait représenté au comité par Mlle Isabel Gignac et M. Maurice Baudry. Par la suite, toutefois, dans une lettre datée du 1? mai, M. Maurice Baudry a informé le président du comité que M. Jacques Jobin le remplacerait désormais comme membre du comité et qu'à l'occasion Mlle Isabel Gignac serait remplacée par M. Etienne Weeger.

---

(2) Voir l'annexe E du présent tome.

En fait, la seule autre nomination officielle fut celle du président, M. Pierre Leclerc, nommé par une lettre officielle du sous-ministre de l'Education en date du 28 janvier.

Malgré les efforts répétés des membres du comité et, en particulier, de son président, pour que les lettres officielles demandées par le sous-ministre, pour sa signature (3), lui soient adressées, la plupart des personnes qui ont siégé sur le comité n'ont jamais reçu une telle lettre et le comité n'a pas été informé des raisons de cette situation.

En conséquence, la liste des membres du comité est demeurée mouvante et toujours un peu imprécise. C'est par l'effet d'un consentement plus ou moins tacite et sous la force des circonstances que certaines personnes ont été reconnues membres du comité.

En réalité, quinze personnes, provenant respectivement de la Direction générale de l'Education permanente (D.G.E.P.), de Radio-Québec, du S.M.T.E., du projet-pilote Tévec et de l'équipe de recherche sur Tévec de la Direction générale de la Planification (D.G.P.), ont participé à un certain nombre de réunions du comité (deux au minimum).

Voici la liste de ces personnes.

<u>La D.G.E.P.</u>

. M. Pierre Leclerc
. Mlle Jocelyne Savoie
. M. Alfred Veilleux

<u>L'O.R.T.Q.</u>

. M. Maurice Baudry
. Mlle Isabel Gignac
. M. Etienne Weeger
. M. Jacques Jobin

---

(3) Voir l'annexe E du présent tome, paragraphe 3.

Le S.M.T.E.

. M. Michel Demers
. Mlle Louise Robillard
. M. Robert Michaud
. M. Gilbert Trépanier

Ex-coordonnateurs d'équipe à Tévec

. M. Roland Charbonneau
. M. Rodrigue Gagnon
. M. Réginald Grégoire

Equipe de recherche sur Tévec

. M. Jean-Guy Darveau

LES REUNIONS REGULIERES DU COMITE

Le comité s'est réuni chaque semaine sans exception entre le 12 janvier et le 17 juillet, habituellement durant toute la journée du jeudi.

Le nombre de réunions a été de vingt-neuf et le nombre de jours/réunions de trente-cinq; en effet, une réunion a duré une demi-journée, cinq un jour et demi et quatre deux jours.

Quatre personnes ont participé à moins de dix jours de réunions. Quatre autres ont participé à un minimum de dix jours et à moins de vingt jours de réunions. Deux ont participé à un minimum de vingt jours et à moins de trente jours de réunions. Enfin, cinq ont participé à trente jours de réunions ou plus; deux ont participé à toutes les réunions.

Notons, de plus, que M. Jean-Guy Vennes, directeur général de l'Education permanente et M. Jean-Jacques Bergeron, directeur général des Bureaux régionaux, ont participé à une partie de la première réunion.

Le comité a tenu une réunion par mois à Montréal, dans les locaux de Radio-Québec ou dans ceux du S.M.T.E. Les 23 autres réunions ont été tenues à Québec, au siège du comité.

Un compte rendu substantiel de chacune de ces réunions (environ 500 pages au total) a été fait par M. Jean-Guy Darveau. Après approbation, ces comptes rendus ont été remis chaque semaine au sous-ministre de l'Education et aux principaux responsables de chacun des organismes directement engagés dans les travaux du comité, de façon à ce qu'ils soient tenus constamment informés.

LES PERMANENTS

A l'origine, il avait été prévu que les personnes membres du comité seraient dégagées "des responsabilités qu'elles assument déjà, afin qu'elles puissent travailler à temps plein pour le comité" (4). En fait, il n'en a pas été ainsi. Trois personnes seulement ont consacré tout leur temps au comité depuis le début de janvier. Ce sont MM. Roland Charbonneau, Rodrigue Gagnon et Réginald Grégoire. M. Jean-Guy Darveau a continué durant quelque temps à travailler à l'équipe de recherche sur Têvec mais est devenu par la suite, assez rapidement, permanent au comité. Mlle Isabel Gignac, M. Etienne Weeger et M. Gilbert Trépanier ont été, à divers moments, libérés durant quelques jours pour effectuer des travaux particuliers pour le comité, en plus de participer à un certain nombre de réunions régulières. Mlle Jocelyne Savoie a consacré environ trois jours par semaine aux travaux du comité durant quelques semaines. Obligée de s'absenter, elle a été remplacée par M. Alfred Veilleux, qui a consacré

(4) Voir l'annexe Z du présent tome, paragraphe 2.

environ quatre jours par semaine aux travaux du comité à partir du 23 avril. M. Jacques Jobin a commencé à suivre les travaux du comité au même moment que M. Veilleux et y a consacré quatre ou cinq jours par semaine.

Les membres permanents du comité (permanent ayant ici un sens assez fluctuant, comme on a pu s'en rendre compte dans le paragraphe précédent) se sont réunis régulièrement (en fait, 18 fois), durant une demi-journée par semaine, pour des échanges informels sur des travaux en cours. Le président du comité a participé fréquemment à ces rencontres.

Les principales fonctions des permanents ont été définies de la façon suivante par le comité: effectuer des recherches, faire des contacts, préparer des documents de travail et réaliser toute autre tâche requise par le développement du travail du comité.

LES REUNIONS D'INFORMATION ET DE CONSULTATION

Le comité s'est arrêté à diverses reprises sur les meilleurs moyens de tenir au courant de ses travaux les organismes impliqués directement par le mandat qui lui a été confié, les autorités du ministère de l'Education et, éventuellement, d'autres ministères. Il a également envisagé divers moyens pour connaître leur avis.

C'est dans le cadre de cette préoccupation qu'il faut inscrire l'organisation de quatre réunions auxquelles ont été invités plusieurs hauts fonctionnaires du ministère de l'Education et de quelques autres ministères et organismes gouvernementaux.

La première de ces réunions a eu lieu le 9 mars. Outre le sous-ministre et le sous-ministre associé de l'Education, le comité a invité les premiers responsables des organismes suivants: la D.G.E.P., le S.M.T.E., l'O.R.T.Q., la D.G.P., la Direction générale des Bureaux régionaux (D.G.B.R.), le ministère des Communications, le Groupe de travail Education et Emploi et le comité du programme de récupération de Tévec (son ex-président, M. Roger Bellavance). Sept des huit organismes ou groupes invités ont répondu positivement à l'invitation qui leur a été faite.

Les trois réunions suivantes ont eu lieu respectivement les 10 avril, 15 mai et 18 juin. En plus des personnes et organismes déjà invités à la première réunion, le comité a transmis une invitation aux représentants des organismes suivants: la Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, l'Institut de recherches pédagogiques, le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre, le ministère de la Famille et du Bien-Etre social, le ministère de l'Industrie et du Commerce et l'Office de Planification et de Développement du Québec. Il a également invité l'Office d'Information et de Publicité du Québec aux troisième et quatrième réunions.

Aucun sous-ministre de l'Education n'a pu participer aux deuxième, troisième et quatrième réunions. Quant aux organismes et aux groupes de travail, 13 sur 14 ont participé à la seconde réunion, 14 sur 15 à la troisième et 7 sur 15 à la quatrième.

Ces rencontres, d'une durée de deux heures et demie à trois heures et demie chacune, ont donné lieu à des comptes rendus substantiels transmis à tous les invités.

Les membres du comité ont également participé à ces réunions.

RENCONTRES DIVERSES DU COMITE

Dans la ligne de son mandat et dans le cadre de ses réunions régulières, le comité s'est aussi préoccupé de rencontrer directement un certain nombre de personnes. Cela s'est fait en cinq occasions.

- Le 12 mars, le comité a rencontre MM. Louis Pelletier et Yvon Lussier sur la synthèse des rapports régionaux de l'Opération Départ (province).

- Le 23 mars, le comité a rencontré Mlle Nicole Charlebois et MM. André Aubry, Gérard Plante, Jean-Marc Baril et Robert Beaudry, de l'équipe de l'Opération Départ de Montréal, sur divers travaux réalisés par cette équipe.

- Le 26 mars, le comité a rencontré M. Jules Desrosiers, responsable de Sésame. Notons que Mlle Jocelyne Savoie, qui a suivi pendant un certain temps les travaux du comité, est aussi membre de l'équipe responsable de Sésame.

- Le 16 avril, dans l'avant-midi, le comité a rencontré M. Don Crowdis, responsable de l'éducation des adultes au service de la Télévision éducative du ministère de l'Education de l'Ontario.

- le 16 avril également, dans l'après-midi, le comité a rencontré M. J.-O. Fortier, du ministère des Communications, sur certaines questions d'ordre technique.

De plus, notons qu'à la demande du comité, deux de ses membres se sont rendus à Alma, le 9 juin, afin de rencontrer les directeurs généraux et les responsables de l'Education permanente des quatre commissions scolaires régionales du Saguenay/Lac St-Jean, ainsi que le directeur du bureau régional du ministère de l'Education. Le but de cette rencontre était de consulter des représentants de cette région sur les suites particulières qu'il conviendrait de donner à l'expérience Tévec dans cette région, compte tenu du projet en voie de préparation pour les autres régions du Québec.

METHODES ET CHEMINEMENTS DE TRAVAIL

Les premières hésitations du comité ont porté pour une large part sur la définition du travail qui lui était demandé et les méthodes générales qu'il devait appliquer pour le réaliser. Les échanges du comité sur ces points ont abouti au texte "Précisions sur le mandat du comité" (5).

Dès sa première réunion, le comité a senti combien pouvait être vaste la documentation qu'il serait appelé à consulter. Rapidement, il a jugé nécessaire de circonscrire le champ de cette documentation et de concentrer ses énergies sur l'approfondissement d'un certain nombre de sources écrites et d'expériences concrètes considérées comme plus significatives. Le résultat de cette démarche se trouve, pour l'essentiel, ramassé dans un document que le comité a intitulé: "Principaux pôles de références du comité".

---

(5) Ce texte figure comme annexe F à la fin du présent tome.

Au même temps, le comité a pris un contact aussi direct et aussi vivant que possible avec les recherches et les expériences effectuées au Québec. Dans le paragraphe précédent, nous avons d'ailleurs parlé des rencontres qui ont eu lieu. Si on voulait être complet, il faudrait évidemment y ajouter de nombreux contacts personnels.

Au cours de la première phase, qui avait un caractère largement exploratoire, les membres du comité ont recueilli maints renseignements utiles et ont assimilé un certain nombre d'entre eux.

Il s'agissait ensuite de regrouper ces renseignements sous une forme cohérente et, au besoin, de les compléter par d'autres recherches. Pour parvenir à ce résultat, le comité a dégagé progressivement une liste d'éléments, ou de variables, considérés comme essentiels dans un futur projet de formation des adultes. Il a essayé de formuler ces éléments de la façon la plus exacte possible et a entrepris de les approfondir, à partir de notes de travail préparées par un membre du comité puis discutées en réunion et retravaillées de nouveau par la suite.

Après un premier choix, ces éléments ont ensuite été réunis dans une "hypothèse globale".

Enfin, le comité a procédé à la mise au point du projet comme tel. Les documents préparés par l'un ou l'autre membre du comité ont tous été discutés à diverses reprises en équipe puis approuvés, d'abord dans leur orientation générale, puis dans leur contenu final.

Trois sous-groupes de travail, composés de membres extérieurs au comité, se sont aussi réunis à quelques reprises. Leurs travaux ont porté respectivement sur la participation de divers

organismes gouvernementaux à la recherche dans le projet, les besoins de formation des adultes du Québec et les structures à mettre en place pour la réalisation du projet.

Il avait également été prévu que certains ex-employés de Tévec seraient affectés "à des tâches directement reliées aux travaux conçus et entrepris par le comité" (6). Sauf de façon épisodique et dans le cas d'une couple de personnes seulement, le comité doit constater que cette demande n'a pas eu de suite.

LA DOCUMENTATION

En plus des divers volumes et articles consultés par des membres du comité pour effectuer leur travail ou cités au cours des réunions, le comité a tenu à jour une liste des documents qui ont été remis à chacun des membres du comité; ces documents peuvent être considérés comme la documentation du comité. Il y en eut entre 410 et 420. Voici un bref aperçu sur le contenu de cette documentation.

- Une dizaine de ces documents ont un caractère officiel.

- Environ 35 documents portent sur Tévec, Sésame et les Opérations Départ (province et Montréal).

- Environ 35 également sont des documents d'information sur les objectifs, l'organisation et les activités des trois organismes représentés sur le comité: la D.G. E.P., l'O.R.T.Q. et le S.M.T.E.

---

(6) Voir l'annexe E au présent tome, paragraphe 5.

- Environ 35 coupures de presse portent principalement sur l'un ou l'autre aspect de l'éducation des adultes au Québec, sur des expériences pédagogiques particulières et sur des problèmes reliés à la diffusion.

- Quinze documents divers proviennent de l'Unesco.

- Environ 180 documents et notes de travail ont été rédigées par des membres du comité, en particulier par des permanents.

  Cet ensemble comprend des notes de lecture, des comptes rendus des réunions d'information et de consultation, des introductions à l'un ou l'autre sujet, des projets de chapitre pour insertion dans le rapport final, etc. Notons également que tous ces documents ne sont pas tous profondément différents: il existe, en effet, plusieurs textes qui ont été repris deux, trois ou même quatre fois.

- Quatorze documents sur le Comité du programme de récupération (procès-verbaux et divers projets de rapport pour le ministre de l'Éducation surtout).

- Enfin, environ 90 documents divers comprenant des récits d'expériences étrangères en éducation des adultes, des études sur l'un ou l'autre aspect de l'éducation des adultes et de l'éduca-

tion permanente, des discours du ministre de l'Education, quelques textes de loi, des réflexions et des commentaires sur le développement de la technologie en éducation, etc. Il est peu de points abordés dans le rapport du comité qui ne soient pas couverts par l'un ou l'autre document.

CONDITIONS DE TRAVAIL

Les conditions physiques et matérielles de travail du comité, au 633, rue St-Jean, à Québec, n'avaient rien d'exceptionnel mais peuvent être considérées, dans les circonstances, comme ayant été relativement satisfaisantes.

Le comité a obtenu une bonne collaboration de la part de la D.G.E.P. et du S.M.T.E. pour le règlement d'un certain nombre de problèmes administratifs. C'est ainsi que les frais de photocopie ont été assumés par la D.G.E.P. et les frais de papeterie et d'articles de bureau l'ont été par le S.M.T.E.

Le personnel de soutien du comité a été de trois personnes et demie (une personne ayant été utilisée à peu près à mi-temps par un fonctionnaire du ministère de l'Education se trouvant dans les mêmes locaux que le comité).

Ce personnel était composé de Mmes Michèle Pourchelle, Jacqueline Marcoux et Michèle G.-Boisvert et de Mlle Monique L'Heureux. Le comité a apprécié la compétence et la disponibilité de ces quatre personnes et tient à leur exprimer tous ses remerciements.

LE COMITE A-T-IL REMPLI SON MANDAT?

Il n'appartient plus au comité maintenant de répondre à cette question et, s'il s'y essaie, il risque de n'être pas cru tout à fait. Le lecteur de ce rapport dispose de tous les éléments nécessaires pour se faire un jugement personnel. Peut-être sera-t-il permis quand même au comité de souligner, en conclusion, un certain nombre de points dont il est particulièrement conscient.

a) Le comité croit avoir abordé franchement tous les aspects mentionnés dans le mandat qui lui a été confié (7); il n'a pu, toutefois, pour diverses raisons, fournir dans chaque cas autant de précisions qu'il aurait souhaité.

b) Le comité regrette de n'avoir pu mieux dégager les conséquences prévisibles et/ou possibles de ces diverses propositions sur une période de quelques années. Pour y parvenir, il aurait fallu un personnel plus nombreux et, peut-être, plus de temps.

c) Malgré l'accord général de ses membres sur ce point et les efforts certains qu'ils ont faits dans ce sens, le comité a pu déceler que le cercle de personnes informées d'une manière satisfaisante sur ses travaux à l'intérieur de chacun des organismes impliqués directement par son travail est demeuré restreint et que, sauf exception, on s'en est tenu à une prudente réserve.

---

(7) Voir l'annexe F du présent tome: Précisions sur le mandat du comité. 26 février et 19 mars 1970.

d) Au point de départ, l'interprétation du mandat du comité et les points de vue des membres du comité sur les divers points discutés sont apparus très éloignés les uns des autres. Ce n'est que lentement et après beaucoup de discussions qu'un accord suffisant a pu se dégager progressivement.

e) Ce comité a été durant quelques mois le carrefour de beaucoup de problèmes et de tensions qui dépassaient largement ses moyens d'action. Toutefois, ce contexte a contribué à faire de ce comité une expérience profonde et intensive dont la plupart de ses membres garderont sans doute un souvenir vivace et positif.

PREMIERE PARTIE

LES ORIENTATIONS ET DONNEES DE BASE

INTRODUCTION

UN RAPPORT EN DEUX PARTIES

Rappelons d'abord quelle est la structure d'ensemble du rapport du Comité d'implantation.

En dehors d'une brève présentation et d'une introduction générale, ce document comprend deux grandes parties.

La première de ces parties est consacrée aux "orientations et (aux) données de base"; elle occupe toute la suite du présent tome, sauf les six annexes qui se rattachent plutôt à l'introduction générale du rapport.

Quant à la seconde, elle remplit tout le tome II et est consacrée à une présentation détaillée des composantes concrètes du projet mis au point par le comité. On y trouve, répartis dans une douzaine de chapitres différents, tous les éléments jugés utiles sur chacun des aspects du projet: les média proposés, le genre de formation, les contenus, le personnel, les structures de travail, les étapes de réalisation, le coût et quelques autres points. On se reportera au premier chapitre du tome II si l'on désire obtenir un aperçu rapide sur l'ampleur et les dimensions du projet concret proposé.

LE SENS DE LA PREMIERE PARTIE

"L'action humaine, écrit le philosophe Edouard Morot-Sir, doit être un art". Selon cet auteur, le terme "art" contient, parmi d'autres sens, *"l'idée d'une création originale inspirée par l'intuition d'une valeur absolue"* (1). C'est à cette dimension de l'art,

---

(1) Gaston Berger, Un philosophe dans le monde moderne. Prospective, No 7. PUF. 1961. Page 15.

ou de l'action, en l'occurence une action de formation, que le comité a accordé la majeure partie de son attention dans le présent volume.

Les réponses que le comité a esquissées dans cette première partie constituent, en effet, un effort pour fournir un appui et une inspiration à l'action concrète qu'il propose dans la seconde partie et situer cette action par rapport à des "valeurs". Les quatre questions précises à partir desquelles le comité a ramassé sa pensée portent tantôt sur le sens de l'éducation elle-même et tantôt sur le sens et les caractéristiques d'un système de formation qui réponde d'une façon adéquate aux objectifs visés et aux besoins de la personne.

Puissent ces fondements que le comité a tenté de dégager ressortir avec suffisamment de force à travers les diverses propositions de la seconde partie et, surtout, tout au long de la réalisation effective du projet !

QUATRE QUESTIONS-CLEFS

Voici donc les quatre questions auxquelles le comité a essayé, bien imparfaitement sans doute, de répondre dans autant de chapitres différents.

1) A quoi doit viser l'éducation des adultes? Quelles sont les finalités qui, aujourd'hui, peuvent lui donner un sens et une valeur?

2) Quelles sont les caractéristiques d'un système de formation des adultes qui respecterait ces finalités?

3) Quels sont les besoins de formation des adultes du Québec?

4) Enfin, le comité ayant proposé un projet de formation "multi-média", il lui a semblé nécessaire de mener un effort de réflexion particulier sur la question suivante: quelle est la signification de l'idée de multi-média appliquée à un projet de formation des adultes?

CHAPITRE I

LES FINALITES DE L'EDUCATION DES ADULTES AUJOURD'HUI

LE SENS ET LA PORTEE DU PRESENT CHAPITRE

Tout au long de leur travail, les membres du Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes ont eu l'occasion de consulter et d'approfondir une vaste documentation sur les objectifs généraux de l'éducation et, plus particulièrement, sur ces mêmes objectifs appliqués à la situation et aux exigences de l'éducation des adultes dans la société actuelle et dans celle qui surgit de toutes parts (1).

Pour se faire une idée des orientations fondamentales et de l'exprit qui anime, à sa source, le projet de formation des adultes préparé par le comité, la meilleure solution serait évidemment de procéder à une étude personnelle de ces divers documents. On constaterait alors que la plupart obligent à repenser plusieurs notions acquises et invitent à aller au plus tôt au-delà de certaines frontières auxquelles la plupart d'entre nous, hélas ! se sont habitués. Aussi, cette documentation variée, nourrie des expériences les plus diverses, permet de mieux saisir les raisons d'un malaise largement ressenti dans notre milieu sur les modalités actuelles de réalisation de l'éducation des adultes et d'entrevoir, au niveau le plus fondamental, diverses avenues de solution à des problèmes qui sont déjà clairement posés.

Toutefois, afin de faciliter les tâches du lecteur pressé et, sans doute aussi afin de faciliter la clarification et la mise en ordre de ses idées, le comité a décidé de tenter, au début de son rapport, un regroupement articulé des idées qui ont fait l'objet de ses discussions sur les finalités de l'éducation des adultes.

---

(1) Les principaux documents qui ont attiré l'attention du comité sont mentionnés à la fin de ce chapitre sous le titre "Références générales".

Un tel effort permettra, espérons-le, de dégager les lignes de convergence et d'amorcer, de la manière la plus directe, le lien avec un certain nombre de questions que se sont posées les membres du comité au cours de leur expérience de travail en commun.

Un point facilite cette tâche, de prime abord difficile et risquée: c'est l'unité de pensée qui se dégage des divers textes cités, sur presque toutes les questions fondamentales, que ceux-ci aient été produits en France, aux Etats-Unis, au Canada, au Brésil ou à l'Unesco. Au point de départ, les auteurs mentionnés se réfèrent à des expériences différentes et, dans les applications concrètes qu'ils tirent de leur pensée, ils s'éloignent parfois les uns des autres. Cependant, lorsqu'il s'agit des finalités de l'éducation des adultes, il y a un carrefour où les expériences et les réflexions de tous tendent à converger et à se rencontrer effectivement.

Il ne faut pas s'attendre à trouver dans les pages qui suivent des points de vue vraiment nouveaux par rapport aux écrits récents sur le sujet. La raison en est simple: il ne relevait pas du Comité d'implantation d'entreprendre, à partir de zéro, une étude exhaustive sur la nature et les propriétés de l'éducation des adultes aujourd'hui. Une telle tâche lui appartenait d'autant moins qu'une importante équipe de recherche rattachée à la D.G.E.P., celle de l'Opération Départ de Montréal, a déjà accompli, depuis plus d'un an et demi, un travail considérable dans ce sens, travail avec lequel les membres du comité ont été mis en contact, qu'il ont apprécié et dont ils ont largement profité.

Le rôle du comité a plutôt consisté à procéder à un inventaire des matériaux existants, en tenant compte d'une façon particulière de ses préoccupations et de ses besoins, à assimiler le

mieux possible le contenu de ces travaux et à en tirer les applications les plus utiles pour le projet de formation des adultes qu'il avait à préparer.

QUATRE PROPOSITIONS FONDAMENTALES

Après réflexion, le comité a ramené les finalités de l'éducation des adultes à quatre brèves propositions. Il considère celles-ci comme les plus fondamentales. Toutes les autres qui ont attiré son attention lui sont apparues, après une étude critique, comme étant plutôt des corollaires ou des aspects particuliers de ces propositions principales.

On ne doit pas considérer les quatre propositions retenues comme autant d'idées directrices distinctes dont il serait possible de s'inspirer selon les circonstances. Ces quatre propositions sont, au contraire, étroitement interreliées et complémentaires; ensemble, elles constituent un tout.

La première proposition affirme la nécessité de centrer l'éducation (toute l'éducation sans doute mais, dans le contexte de ce document, le comité se réfère explicitement à l'éducation des adultes) sur la personne. La seconde met l'accent sur la formation intérieure de la personne. La troisième, qui constitue en quelque sorte le second volet d'un même diptyque, fait ressortir la nécessité d'une formation axée sur la personne en tant qu'être inséré dans un milieu et dans une société. Enfin, la quatrième proposition établit que toute éducation des adultes doit désormais s'accomplir sous le signe et dans le sens de l'éducation permanente.

PREMIERE PROPOSITION

L'éducation des adultes doit être centrée sur la personne, dans la totalité de ce qu'elle est et de ce qu'elle peut devenir.

Ce n'est ni le métier, ni l'étude de la langue maternelle, ni le besoin de recyclage, ni l'apprentissage d'un savoir spécifique (qu'il soit formalisé ou non, peu importe), ni la vocation du citoyen, ni la fonction du producteur qui doit être l'élément polarisant de l'éducation des adultes. Le but premier de celle-ci doit être en tout temps et en toute occasion la croissance de la personne dans toutes ses dimensions, personnelles et sociales, intellectuelles et affectives. Les axes majeurs autour desquels doit tourner l'action éducative sont l'utilisation de toutes les richesses de chaque personne, l'exploitation optimum de ses énergies et l'épanouissement de toutes ses potentialités.

L'équipe de l'Opération Départ de Montréal a, à travers une réflexion originale, fait ressortir avec force la place centrale que doit occuper la personne dans toute formation. Voici, à ce sujet, quatre affirmations-clés qui, sans avoir la prétention de résumer toute la pensée de cette équipe, permettent, croyons-nous, d'en apprécier les grandes lignes.

- *"La personne est le centre et la fin de l'appareil éducatif.*

- *Le sujet de l'éducation est la personne.*

- *Le principe vital et actif de la connaissance se trouve dans l'étudiant.*

- La personne s'éduque elle-même. Donc toute l'initiative de l'éducation repose d'abord et toujours dans le sujet qui s'éduque" (2).

La même idée tend à revenir de plus en plus fréquemment, comme un leitmotiv, dans de nombreux écrits actuels d'hommes d'action, de philosophes et d'économistes aussi bien que de pédagogues. En voici quelques illustrations significatives.

"Tous les grands pédagogues ont considéré que l'éducation devait être totale, c'est-à-dire s'adresser à tous les aspects de l'homme et à tous les hommes" (3).

"Le but de l'éducation est de développer dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible" (4).

"Pour être valable, l'éducation doit tenir compte à la fois de la vocation ontologique de l'homme (vocation à être sujet) et des conditions où il vit (à tel endroit précis, à tel moment, dans tel contexte") (5).

---

(2) BARIL, Jean-Marc, Le "happening" éducatif, p. 3. Le lecteur trouvera une référence plus complète sur ce document à la fin du chapitre. La même procédure sera suivie pour tous les autres documents cités dans ce texte sur les finalités de l'éducation des adultes.

(3) HARTUNG, Henri, Pour une éducation permanente, p. 107.

(4) KANT. Cité par Henri Hartung, Pour une éducation permanente, p. 13.

(5) FREIRE, Paolo, Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens, p. 9.

Au terme d'une étude très fouillée sur les relations entre les ressources humaines et l'économie, deux économistes américains, après avoir signalé que *"la plupart des mesures pour le développement des ressources humaines dans la courte et moyenne période n'ont que peu de rapport avec des problèmes numériques"*, en arrivent à une conclusion semblable.

> *"Dans toutes les sociétés modernes, on développe les ressources humaines aussi bien pour des buts sociaux et politiques que pour des buts économiques et, en fait, le développement des ressources humaines est une fin en soi"* (6).

On retrouve une perspective semblable chez le Directeur général adjoint de l'Unesco lorsqu'il affirme:

> *"Dans la société de l'avenir, ... les investissements dans l'homme seront l'axe même de la croissance économique"* (7).

Le principe originel, le levain permanent et la fin de l'éducation des adultes se trouvent donc dans une vision et une conception de la personne, et non, comme il nous arrive de le croire sous la poussée des contingences de la vie quotidienne ou l'effet d'une propagande habile et diffuse, dans une économie à développer, une société à réformer, des mécanismes sociaux à comprendre, une culture particulière à affirmer ou un savoir à mémoriser.

---

(6) HARBISON, Frederick et MYERS, Charles-A., La formation, clé du développement, p. 269.

(7) ADISESHIAH, Malcolm S., Les perspectives de l'éducation permanente, p. 53.

Avant d'avoir une connotation ou une résonance sociale, politique, économique, professionnelle ou technique, la formation de tout adulte doit être tout simplement humaine. Par son articulation radicale sur les aspirations et les besoins les plus profonds de l'homme, elle est d'abord un plus-être dans l'ordre humain. Toutefois, étant ceci, elle retrouve cela (le social, le politique, l'économique, le professionnel et le technique), mais sous un jour entièrement nouveau.

Le fait que la formation soit, à un moment ou à un autre, tournée vers tel objet technique ou culturel à connaître ou qu'elle doive servir un objectif particulier de la société ne justifie aucunement qu'elle devienne abstraite, impersonnelle ou inhumaine.

Si banale et si facile à accepter que puisse sembler l'idée exprimée dans cette première proposition, il n'est pas sûr que beaucoup de gens en aient saisi la portée concrète. En effet, en étudiant des programmes préparés pour des adultes, en conversant avec des professeurs et en visitant des classes, il est facile de constater que le sens de cette proposition est parfois complètement oublié et, plus souvent, rejeté ou mal interprété dans la réalisation quotidienne de l'action éducative.

La valeur de la personne est au coeur de maints débats actuels portant sur la paix, l'organisation de la société, le développement économique et la famille, aussi bien que sur la pollution de l'air et de l'eau. On peut même affirmer que ce n'est pas dans les écrits sur l'éducation que l'on trouve aujourd'hui les pages les plus fermes et les plus convaincantes sur le sujet. Dans son volume sur l'éducation permanente, Henri Hartung nous fournit un éclairage frappant sur ce courant actuel en effectuant un rapprochement entre l'âge de l'agri-culture et celui de l'homini-culture (8).

---

(8) Voir: Pour une éducation permanente, p. 54.

Toutes ces réflexions se rejoignent et acquièrent leur pleine signification si l'éducation rejoint et élève la personne dans la totalité de ce qu'elle est et de ce qu'elle peut être.

DEUXIÈME PROPOSITION

> L'éducation des adultes doit être orientée vers la croissance maximum des potentialités, des capacités et des ressources intérieures de la personne.

Avant de poursuivre, il devient nécessaire de s'arrêter un moment sur une question sous-jacente à la fois à la première et à la deuxième propositions: qu'est-ce que la personne?

La plupart des textes consultés fournissent des éléments de réponse à cette question. L'un d'entre eux, cependant, est apparu au comité comme pouvant, mieux que les autres, servir d'appui et de pôle de référence. Il s'agit d'un document de travail de l'équipe de l'Opération Départ de Montréal (9).

Il serait difficile de donner ici un résumé satisfaisant de ce texte dense et précis. D'ailleurs, cela n'est pas absolument nécessaire à notre propos. Signalons, toutefois, avant d'en venir au passage sur les besoins fondamentaux de la personne que nous avons retenu, que ce texte, en s'inspirant de la pensée de Carl Rogers, explique d'abord ce qu'il appelle les trois dimensions de la personne; ce sont le comportement, le champ perceptuel et le dynamisme de croissance. Peut-être devons-nous souligner également,

---

(9) ANGERS, Pierre, Notions et postulats de la psychologie perceptuelle.

pour éviter toute équivoque, que ce texte cherche moins à définir "la nature de l'homme" qu'à élaborer une "définition "opératoire" de la personne" (10).

Selon l'équipe de l'Opération Départ, les besoins fondamentaux de la personne sont au nombre de trois. On peut les formuler ainsi:

- le besoin d'aimer et d'être aimé,
- le besoin de connaître,
- le besoin de produire (ou de créer).

C'est à cette partie du texte, consacrée aux besoins fondamentaux de la personne, que nous nous référons plus spécialement au cours des paragraphes qui suivent. C'est par ce biais que nous pouvons le mieux, semble-t-il, expliquer le sens et la portée de la seconde proposition.

L'éducation doit, en effet, être coextensive aux besoins fondamentaux de la personne et les utiliser comme autant de capacités et de ressources. Un homme très engagé dans l'action, M. Malcom S. Adiseshiah, nous invite à réfléchir dans ce sens.

> *"Tout devrait converger vers un objectif unique: accroître les ressources intérieures de chaque individu"* (11).

Ce développement intérieur de la personne répond à un besoin d'équilibre interne personnel mais est également exigé par l'engagement dans la société et la maîtrise du changement.

---

(10) AUBRY, André, Ce qu'est notre discours actuel sur l'éducation permanente, p. 2.

(11) Education et croissance économique: problèmes internationaux, p. 330.

"Le développement personnel peut seul donner aux individus - et partant, à la société entière - les moyens de faire face aux changements" (12).

Nous allons maintenant essayer, en nous situant dans la perspective du développement d'une action éducative des adultes, de dégager la signification concrète des besoins fondamentaux de la personne.

a) Le besoin d'amour (13)

Ce besoin d'aimer ne peut être satisfait que si la personne arrive à entrer en communication avec les autres, à les comprendre de l'intérieur, à saisir la signification de leurs réactions, de leurs gestes et de leurs paroles, à échanger et, finalement, à partager avec eux à un niveau toujours plus intime et avec une densité toujours croissante.

Le développement de cette capacité, présente en tout homme, exige, on le devine, un entraînement à écouter les autres, à s'intéresser à eux et à les respecter, à cheminer avec eux dans l'insécurité et l'obscurité.

Le besoin d'être aimé est inséparable du besoin d'aimer. Contrairement à ce que d'aucuns pensent, ce besoin n'a rien de passif. Il suppose, dans le concret, une attitude de la personne à se dire et à se montrer telle qu'elle est, avec les moyens d'expression appropriés. Ce n'est pas tout, en effet, de vouloir donner une image juste de ses pensées et de ses sentiments; encore faut-il les bien connaître et maîtriser suffisamment un "langage" qui soit susceptible de les rendre compréhensibles et sensibles aux autres. Il appartient à chacun de tendre à acquérir cette transparence et les symboles qui puissent l'exprimer adéquatement.

---

(12) ROUX, Bernard, La formation permanente, p. 100.

(13) Voir page 35.

(13) Il semble que certains lecteurs de la première version de ce texte aient réagi avec une certaine gêne ou un certain sourire face aux passages où il est question du "besoin d'amour". On a parlé de romantisme, on s'est demandé si un projet de formation fondé sur une telle base pourrait jamais avoir quelque réalisme, on a fait des rapprochements avec Jean-Jacques Rousseau, on s'est inquiété de savoir si les membres du comité avaient une expérience réelle du monde actuel, etc.

Comment expliquer ces réactions? Par le fait que le terme "amour" soit devenu aujourd'hui extrêmement ambigu et polyvalent? Par le peu de place qu'occupe, dans la pensée des éducateurs actuels, l'éducation à la compréhension empathique des autres, à l'exploration de ses propres sensations, à tout ce qui, en un mot, se rapporte aux "sentiments"? D'une toute autre façon?

Quoiqu'il en soit, nous n'avons pas trouvé d'autre mot que "amour" pour exprimer ce que nous voulions dire et nous désirons insister sur le fait que la formation de l'adulte doit répondre à son besoin fondamental d'aimer et d'être aimé, non pas à côté et en dehors de ce qu'on fait pour stimuler la croissance de ses besoins de connaissance et de création mais <u>en même temps</u> et <u>en harmonie</u> avec eux.

b) Le besoin de connaissance

Ce besoin est aussi profond que le besoin d'aimer et d'être aimé et lui est complémentaire.

Chacun, à la lumière de sa propre expérience, sent bien que la satisfaction de ce besoin ne s'identifie pas avec la mémorisation de connaissances particulières ou avec l'apprentissage de codes quelconques. Connaître, en effet, c'est saisir le réel d'une manière à la fois globale, précise et complète; c'est faire passer la réalité en soi.

> *"Un lapin qui mange du chou ne devient pas un chou, il transforme le chou en lapin. De même, la connaissance n'est pas du tout une copie mais une intégration dans une structure"* (14).

Il y a donc une grande différence entre "apprendre" et "connaître":

> *"Apprendre" consiste à acquérir les instruments mentaux par lesquels on connaît (c'est-à-dire les codes) alors que le "connaître" appréhende ce qui est signifié par les codes"* (15).

---

(14) L'Express va plus loin avec Jean Piaget.

(15) PLANTE, Gérard, Les objets à connaître, p. 6.

La connaissance ne se résume pas pour autant à une affaire d'intuition. Elle exige une capacité de faire des liens, de percevoir des rapports, d'établir des relations, d'inventer. Il faut, selon une formule célèbre, *"apprendre à penser et non apprendre des pensées"* (16), c'est-à-dire apprendre à comprendre et à réfléchir, ce qui, avec l'aptitude à l'invention, est, selon Piaget, la définition même de l'intelligence (17).

L'éducation prend alors un autre sens.

> *"L'important n'est pas de connaître un savoir, mais de maîtriser les processus mentaux par lesquels ce savoir sera non plus appréhendé mais recréé dans une construction personnelle tâtonnée"* (18).

Il existe maintes voies et maintes techniques qui permettent de redécouvrir sans cesse le réel. Le son et l'image peuvent y contribuer aussi bien que l'imprimé. L'habileté à travailler en groupe, à déceler et à utiliser les ressources du milieu, à tirer profit de sa propre expérience de vie et de ses états de conscience est également de plus en plus indispensable à tout adulte.

c) Le besoin de création

La personne a un besoin irrépressible de nourrir son être intérieur par des pensées, des sentiments, des rêves. Elle ressent aussi le besoin de créer son milieu, son histoire, sa culture.

---

(16) KANT. Cité par Henri Hartung, Pour une éducation permanente, p. 132.

(17) L'Express va plus loin avec Jean Piaget.

(18) LEGRAND, L. Cité par Bernard Roux. La formation permanente, p. 148.

Ce besoin de création est extrêmement polyvalent dans son expression: parole, chant, musique, outils, objets divers. Tous les métiers et tous les arts constituent une illustration de son existence et de ses infinies possibilités. Chacun exige certains apprentissages techniques mais, plus encore, une aptitude à concentrer toutes ses énergies et ses ressources sur un objet à faire ou un acte à accomplir.

Ce besoin ne peut continuer à exister dans son élan dynamique que si la personne, par sa formation, devient apte à faire ce qui n'a jamais été et, à la limite, ce qu'elle est la seule à pouvoir accomplir.

d) Trois besoins interreliés

Malgré les efforts que nous avons faits dans ce sens, nous devons avouer qu'il demeure très difficile de préciser ce qui relève spécifiquement de chacun des besoins fondamentaux de la personne. Dès que l'on gratte un peu, on retrouve la totalité de la personne ... Ne fallait-il pas s'y attendre?

Enfin, notre propre expérience permet de le vérifier, on ne connaît que ce qu'on aime ... et on aime que ce qu'on connaît. D'autre part, on ne peut connaître et aimer sans créer. Et dans l'acte même de création, on retrouve dans leur plénitude la satisfaction d'un besoin d'amour et de connaissance. "*Education, at best, is ecstatic*", répète à plusieurs reprises, et non sans raison, George B. Leonard, dans son livre Education and Ecstasy.

C'est donc ces trois besoins fondamentaux de la personne que doit "couvrir" toute éducation des adultes si elle veut favoriser la croissance maximum des capacités et des ressources intérieures de la personne.

TROISIEME PROPOSITION

> L'éducation des adultes doit être orientée vers le développement de la personne en tant qu'être enraciné dans un environnement et une histoire.

Cette proposition est le complément nécessaire de la précédente et est peut-être encore plus essentielle à une vision vigoureuse et moderne de l'éducation des adultes.

Paolo Freire est sans doute l'auteur étudié par le comité qui réussit le mieux à exprimer le sens de cette proposition.

Pour lui, en effet, l'homme est *"un être de racines temporo-spatiales"* (19). Il est relié de toutes parts à un environnement physique et humain. Il existe un jeu incessant d'influences entre les personnes elles-mêmes et entre les personnes et leur environnement plus large.

> *"C'est sa relation au monde (le TU) qui lui permet de prendre conscience de son "JE". Le "JE" et le "TU" naissent dialectiquement ensemble"* (20).

---

(19) FREIRE, Paolo. Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens, p. 9.

(20) FREIRE, Paolo. Cité par Miguel Donabin, Un message pour la libération, p. 12.

Ainsi, chaque personne est-elle le produit d'une histoire en même temps qu'elle se trouve à l'origine d'une autre.

Ce fait a d'énormes conséquences pour l'éducation des adultes. Celle-ci, si elle veut respecter la personne, doit partir d'une analyse de l'environnement et de l'histoire de la personne et ne jamais la perdre de vue tout au long du processus de formation. Ainsi, si la personne est située dans un monde technique et scientifique, l'éducation ne sera pas axée sur un vocabulaire inspiré de l'humanisme classique, ni sur une façon de calculer propre au monde stable et linéaire du temps de l'agriculture.

> *"L'éducation n'est un instrument valable que si elle établit une relation dialectique avec le contexte de la société dans lequel l'homme est enraciné"* (21).

Evidemment, cette troisième proposition ne prend tout son sens que si nous l'interprétons également en référence aux besoins fondamentaux de la personne dont il a été question en rapport avec la seconde proposition. Il ne nous semble pas nécessaire, toutefois, de reprendre ici ce développement; nous ne pourrions, dans le cadre de ce chapitre, qu'y ajouter de nouvelles applications. On devine que celles-ci viseraient à montrer le retentissement social et communautaire des besoins d'aimer, de connaître et de créer de la personne.

A vrai dire, on le voit de mieux en mieux, ces besoins ont, à toutes fins pratiques, une "ouverture" infinie. Ils ne sont

---

(21) FREIRE, Paolo, Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens, p. 9.

(22) MORIN, ...

pas limités de soi à l'immédiat et au prochain. C'est pourquoi une éducation de la personne centrée sur les besoins fondamentaux est un changement et un dépassement continus. Tout l'environnement, toute l'histoire, toute la réalité sont à la disposition de la personne. Couper celle-ci de ces éléments nourriciers, c'est la détruire.

QUATRIEME PROPOSITION

> Toute éducation des adultes doit, aujourd'hui, être orientée vers l'instauration d'une éducation permanente, tant au plan de la personne qu'à celui de la société.

Cette proposition est une conséquence directe des précédentes. Elle signifie que tout effort éducatif doit désormais préparer la personne à une auto-éducation et contribuer à ce que les ressources de la société et de l'environnement soient effectivement mises, en permanence, à la disposition de la personne.

Le rôle de l'éducation des adultes est donc, dans cette perspective, non pas de fournir à la personne une pyramide de connaissances ou un cadre de pensée tout faits d'avance, mais de la mettre en contact avec le monde à découvrir, de lui en faire soupçonner la richesse et de l'initier à l'apprentissage continu, en la familiarisant avec certaines méthodes et techniques et en mettant à sa disposition certains outils.

Ce n'est plus la masse des connaissances acquises ni même *"l'expérience accumulée"* qui compte le plus dans une société en évolution rapide, mais plutôt *"l'adhérence au mouvement"* (22). Dans un tel contexte, il devient urgent de développer les capacités d'imagination et d'invention de l'adulte.

---

(22) MORIN, Edgar. Cité par Bernard Roux, La formation permanente, p. 5.

Tous les analystes du monde moderne s'accordent sur ce point: l'homme qu'il s'agit de former aujourd'hui doit être prêt *"à affronter ce qui n'a jamais été"* (23) et à inventer une solution appropriée face à tout ce qui peut arriver (*"for anything that may happen"*, écrit Hutchins) (24).

On notera que l'affirmation de Hutchins est très générale. Elle dit tout simplement: prêt *"pour tout ce qui peut arriver"* et non "pour tout ce qui peut arriver dans la famille, dans le métier, dans la ville", ou dans une situation ou un endroit particuliers quelconques.

Ne nous faisons pas d'illusions. Ce n'est pas un seul projet qui, au Québec, va faire passer dans les faits l'éducation permanente ! Il faut néanmoins que ce projet soit un pas vers une orientation dans ce sens des programmes, des techniques, des méthodes et des hommes. Il y a pour cela une nécessité vitale. De plus, il n'est pas du tout impossible qu'une telle évolution offre le meilleur appui qui soit à une société moderne et prospère, capable, entre autres, de créer 100,000 emplois nouveaux en 1971 ... et, surtout, durant les années suivantes, tout en respectant pleinement l'homme.

Même s'il fallait nuancer son importance, voire son opportunité, sociale et économique, l'instauration de l'éducation permanente resterait quand même le meilleur service que l'on puisse rendre à la personne et à la société actuelle en gestation. Ce concept est, comme le souligne M. Malcolm S. Adiseshiah, un ferment de renouveau dans beaucoup de domaines.

---

(23) VALERY, Paul. Cité par Gaston Berger, L'homme moderne et son éducation, p. 129.

(24) HUTCHINS, Robert M. Cité par Gérard Plante, Education et économie d'après Robert M. Hutchins, p. 2.

"Le concept d'éducation permanente conduit à redéfinir les objectifs de l'éducation et à axer cette dernière exclusivement sur l'épanouissement de l'homme ... Tout enseignement, toute formation professionnelle, toute acquisition de connaissances seront ainsi centrés sur l'homme, de l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte. On s'intéressera davantage aux aptitudes individuelles qu'à l'accroissement de la production, on cherchera à engager la civilisation dans des voies nouvelles au lieu de suivre des chemins battus, à satisfaire une curiosité toujours en éveil, au lieu de se spécialiser à outrance" (25).

REFERENCES GENERALES

D'autres documents que ceux cités au fil de ce chapitre ont servi de pôle de référence au comité dans sa réflexion sur les finalités de l'éducation des adultes. Même s'ils n'ont pas, dans tous les cas, influencé directement la rédaction du texte qu'on vient de lire, on constatera, si on s'y reporte, qu'ils permettent, souvent d'une façon heureuse, d'appuyer, de compléter ou de préciser l'un ou l'autre passage.

Voici les principaux de ces textes.

---

(25) ADISESHIAH, Malcolm S., Les perspectives de l'éducation permanente, p. 52.

1- ADISESHIAH, Malcolm S., Les perspectives de l'éducation permanente. Chronique de l'Unesco, février 1969. P. 51-56.

2- ADISESHIAH, Malcolm S., Education et développement national. Chronique de l'Unesco, février 1967. P. 53-63.

3- ADISESHIAH, Malcolm S., Education et croissance économique: problèmes internationaux. Chronique de l'Unesco, septembre 1967. P. 325-331.

4- KAUFMANN, Arnold, Education pour une civilisation promotionnelle. Orientations, juillet 1969. P. 3-17.

5- L'EXPRESS va plus loin avec Jean Piaget. La naissance de l'intelligence. No du 23-28 décembre 1968.

6- COURCOUL, Bernard, Finalité et pédagogie: éducation permanente et éducation scolaire. Orientations, janvier 1969. P. 3-16.

7- CHOUPAULT, Pierre, Comment peut-on être éducateur? Orientations, janvier 1969. P. 19-32.

8- HARBISON, Frederick et MYERS, Charles-A., La formation, clé du développement. Les stratégies du développement des ressources humaines. Editions Economie et Humanisme et Les Editions Ouvrières. Paris. 1967. 280 pp.

9- HARTUNG, Henri, Pour une éducation permanente. Fayard. 1966. 232 pp.

10- JOLICOEUR, Fernand, Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la Direction générale de l'Education permanente. Photocopie. 8 décembre 1968. 14 pp.

11- JOLICOEUR, Fernand, L'éducation permanente au ministère de l'Education du Québec. Brochure. Septembre 1968. 15 pp.

12- OECAME, Apprendre à lire et apprendre à vivre. Synthèse d'une triple expérience de participation. D.G.E.P. Mars 1969. 64 pp.

13- PURTER, Pierre, L'éducation permanente dans des perspectives de développement. Document de travail. Traduction de l'espagnol. Mai 1968. 60 pp.

14- PINE, Gerald J. et HORNE, Peter J., Principles and conditions for learning in adult education. Adult Leadership, October 1969. P. 108-110, 126 et 133-134.

15- COMITE APRES-TEVEC, 2ième rapport du sous-comité formé par le Conseil d'administration pour étudier l'après-Tévec. 20 novembre 1968. 57 pp. et 2 annexes.

16- PLANTE, Gérard, Education et économie d'après Robert M. Hutchins (The Learning Society). Opération Départ (Montréal). 23 mars 1970.

17- PLANTE, Gérard, Les objets à connaître. Opération Départ (Montréal). 16 juin 1969. 11 pp.

18- ANGERS, Pierre, L'acte éducatif: I- Notions et postulats de la psychologie perceptuelle. Opération Départ (Montréal). 16 juin 1968. 30 pp.

19- AUBRY, André, Ce qu'est notre discours actuel sur l'éducation permanente. Opération Départ (Montréal). 13 juin 1969. 10 pp.

20- BARIL, Jean-Marc, Le "happening" éducatif. Opération Départ (Montréal). 13 juin 1969. 33 pp.

21- MESSIER, Guy, L'éducation doit s'engager résolument du côté de la technologie; l'éducation des adultes pourrait en être la première étape. Mémo de travail. 30 août 1968. 35 pp.

22- MESSIER, Guy, Programme d'éducation et de scolarisation des adultes par la télévision (P.E.S.A.T.). Projet de rapport du Comité du programme de récupération Télec. 20 septembre 1969. 42 pp.

23- SCHWARTZ, Bertrand, Réflexions prospectives sur l'éducation permanente. Sans date. 30 pp.

24- SCHWARTZ, Bertrand et autres, Situation actuelle et projet de développement de l'éducation permanente. Avant-projet. 6 cahiers. 1969. 383 pp.

25- LENGRAND, Paul, Les significations de l'éducation permanente. Chronique de l'Unesco, juillet-août 1969. Bibliographie sommaire. P. 263-271.

26- UNESCO, Réunion d'experts sur les moyens d'information au service de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation. Paris, 13-20 novembre 1967. Rapport final. 12 pp. et annexe de 5 pp.

27- FREIRE, Paolo, Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens. Terre Entière, mars-avril 1969. P. 8-38.

28- DONABIN, Miguel, Un message pour la libération (Sur la pensée de Paolo Freire). Lettre, vril 1970. P. 11-15.

29- LEONARD, George B., Education and Ecstasy. Dell Publishing. New York. 1968. 239 pp.

30- VENNES, Jean-Guy, Discours d'ouverture du colloque des Directeurs d'éducation permanente. 6 avril 1970. 33 pp. Voir en particulier la section "Tentative de prospection en matière d'éducation permanente".

31- BERGER, Gaston, L'homme moderne et son éducation. PUF. Paris, 1962. 368 pp. Voir en particulier la partie II: Psychologie et éducation.

32- ROUX, Bernard, La formation permanente. Editions du Centurion. Paris. 1969. 192 pp. Voir en particulier le chapitre IV: Les objectifs.

33- L'EXPERIENCE TEVEC. Voir, entre autres, les documents d'orientation suivants:

. MESRIER, Guy, Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean. Deuxième version. Avril 1967. 49 pp.

. PROGRAMME-CADRE de la deuxième étape de l'expérience-pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay/Lac St-Jean. 28 mai 1968. 55 pp.

CHAPITRE II

LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES D'UN SYSTEME DE FORMATION DES ADULTES

DE QUOI S'AGIT-IL?

Lorsqu'on pense aux caractéristiques d'un système de formation des adultes, on se sent engagé dans une réflexion à la fois très théorique et très pratique. D'une part, en effet, toutes les caractéristiques d'un système de formation que nous arrivons à percevoir s'enracinent dans une conception de l'éducation des adultes et, de l'autre, elles n'acquièrent un sens véritable que si elles "modèlent" un système concret et fonctionnel; elles se situent à la charnière de ce que, dans un chapitre précédent, nous avons appelé les finalités de l'éducation des adultes et que, dans une section à venir, nous appellerons un projet précis de formation, projet comprenant une stratégie éducative, des modalités d'organisation et un calendrier d'implantation.

Il y a donc une relation étroite entre les finalités de l'éducation des adultes et les caractéristiques d'un système de formation (ou d'éducation) de ces mêmes adultes, mais il y a aussi une différence importante entre les unes et les autres. On précise les finalités en se référant à la personne, tandis qu'on dégage les caractéristiques d'un système, c'est-à-dire d'un ensemble organisé comprenant des éléments nombreux et variés. Dans les deux cas, cependant, au coeur de la réflexion, on retrouve des adultes en voie de formation ou à former.

Les finalités définissent un sens et une qualité à donner à la formation des adultes et les caractéristiques un sens et une qualité à donner à l'organisation de cette formation.

Ce sont les caractéristiques qui impriment une direction à l'aménagement du système, le forcent à prendre forme selon telle modalité plutôt que telle autre. Servant de fondements au système, elles contribuent également à en assurer la continuité et la cohérence avec les finalités visées par l'action éducative.

Il nous semble qu'un système de formation des adultes doit, aujourd'hui, tendre à incarner le plus complètement possible les quatre caractéristiques positives suivantes: l'empathie, l'éducativité, l'accessibilité et la conductivité (1).

Au cours des paragraphes qui suivent, nous essayons de préciser le sens de chacune de ces caractéristiques. Nous ne croyons pas nécessaire, toutefois, d'insister sur les conséquences diverses que l'application de chacune est susceptible d'entraîner à l'intérieur d'un système de formation. Nous aurons amplement l'occasion de le faire dans la suite de ce rapport, car notre but est justement de mettre au point un projet précis de formation des adultes qui soit opérationnel et retienne la substance des quatre caractéristiques ci-haut mentionnées (2).

QUATRE CARACTERISTIQUES PRINCIPALES

1- L'EMPATHIE

L'empathie d'un système de formation des adultes se mesure à la sensibilité de tous les éléments de ce système (média, personnel, contenus de formation, méthodes pédagogiques, etc.) et, conséquemment, du système lui-même dans son ensemble au cadre de référence et au cadre d'existence des personnes à qui il s'adresse.

---

(1) Pour la rédaction de ce chapitre, nous avons tiré profit d'un document de travail de l'équipe de l'Opération Départ de Montréal: André Aubry, Système d'éducation permanente. 23 juin 1969.

(2) Voir tout le tome 2.

Par cadre de référence, on entend essentiellement tout ce qui est intimement relié à la vie intérieure de la personne: valeurs, idées, opinions, représentations, motivations, aspirations, etc.

Par cadre d'existence, on veut signifier essentiellement tout ce qui rejoint la personne dans son être mais se trouve situé à l'extérieur d'elle-même. Il en est ainsi de l'environnement physique et social, des conditions matérielles de vie, des événements de la rue, du quartier ou du monde avec lesquels la personne vient en contact, etc.

Un système de formation empathique a donc une disposition naturelle à répondre aux besoins de la population à laquelle il s'adresse particulièrement. Il vibre aux mêmes pensées, aux mêmes sentiments et aux mêmes faits, sans toutefois, pour autant, les valoriser ou même les appuyer. Il tire son inspiration fondamentale de la population à laquelle il s'adresse plutôt que de la volonté d'un émetteur quelconque, mais il va au-delà, comme l'illustre la caractéristique suivante.

2- L'EDUCATIVITE

Cette caractéristique suppose la précédente et se situe directement dans son prolongement. Alors que l'empathie met l'accent sur la perception juste et le respect inconditionnel des cadres de référence et d'existence de la personne, l'éducativité met l'accent sur les richesses potentielles et les occasions de développement qu'ils contiennent et doivent dégager progressivement.

L'éducativité d'un système de formation est cette qualité en vertu de laquelle, dans tous ses aspects (contenus, organisation, administration, etc.) et de manière continue, il offre à la personne, de quelque niveau de formation et pour quelque tâche que ce soit, des occasions d'information, de compréhension, de remise en question, de participation, de croissance. Cette caractéristique, notons-le, s'applique aussi bien aux responsables du système qu'à ceux qu'il rejoint.

Un tel système est donc ouvert et dynamique; il se différencie ainsi de tout système de formation fondé sur la répétition des mêmes choses et sur des processus d'apprentissage définis une fois pour toutes. En fait, un tel système se trouve toujours dans un certain état de déséquilibre par rapport à la personne; c'est justement cette situation qui provoque chez elle une réaction adaptative et qui engendre ce que nous appelons la formation ou l'éducation.

3- L'ACCESSIBILITE

Cette caractéristique réfère à l'ouverture et à la perméabilité du système. Elle tient au fait que toute personne (ou tout groupe de personnes) peut participer selon le maximum de ses possibilités et de ses désirs à un système de formation, indépendamment de son âge, de son sexe, de son emploi, de son origine raciale, de sa santé physique et de sa scolarisation antérieure.

Dans un tel système, chaque personne peut décider elle-même si elle a la préparation suffisante pour s'intégrer à un système de formation. Au besoin, des tests ou d'autres moyens

appropriés sont mis à sa disposition. Aucun prérequis ne se définit par un nombre d'années de scolarité. Sont bienvenus et à l'aise dans le système tous ceux qui ont acquis certaines aptitudes ou certaines habiletés, indépendamment de la voie qu'ils ont suivie pour les acquérir.

En prévoyant des moyens de rattrapage et d'auto-évaluation ou tout autre moyen approprié, un système dont l'une des caractéristiques est l'accessibilité s'applique à multiplier les moments et les lieux où l'intégration d'une personne est possible. Tout adulte qui le souhaite peut, dans un délai relativement court et avec un minimum d'efforts, en arriver à se situer sur la même longueur d'ondes que ceux qui participent à la vie du système depuis plus longtemps.

4- LA CONDUCTIVITE

Cette caractéristique se situe dans la continuité de la précédente et la complète. Alors que l'accessibilité précise ce que doivent être les possibilités d'entrée dans le système, la conductivité définit quelle souplesse de cheminements doit exister à l'intérieur du système.

La conductivité d'un système est donc la qualité par laquelle celui-ci offre diverses possibilités de cheminement à la personne qui y est engagée (y compris, selon des modalités différentes et appropriées, à titre de cadre responsable) et qui en offrent même de plus en plus au fur et à mesure que la personne se développe. Ceci suppose que le système lui-même est sans cesse en croissance et qu'il tend constamment à dépasser le seuil qu'il a déjà atteint. Toutefois, le passage dans le système ne doit toujours

être qu'une étape; chaque personne doit pouvoir le quitter en tout temps lorsqu'elle juge à propos de le faire, soit pour rejoindre un autre système, soit pour toute autre raison.

CONCLUSION

Tout système de formation créé ou rénové durant les années '70 devrait, dès le point de départ, être reconnaissable à son haut degré d'empathie, d'éducativité, d'accessibilité et de conductivité. Toutefois, aucun système de formation ne saurait réaliser pleinement ces quatre caractéristiques. Trop de facteurs contribuent à restreindre, voire à empêcher leur libre développement.

A titre de conclusion, nous voudrions énumérer un certain nombre de ces facteurs. Les connaissant mieux, il sera alors plus facile de prévoir les plans d'action susceptibles de les influencer dans un sens favorable. Aucun d'entre eux, à notre avis, ne doit être considéré comme un obstacle infranchissable, même à court terme. D'ailleurs, en parcourant la brève liste qui suit, chacun pourra se rendre compte par lui-même que ces facteurs peuvent, selon les circonstances, tout aussi bien être considérés comme des appuis positifs que comme des obstacles.

- Les contraintes provenant de l'organisation de la société: le système d'enseignement existant, l'attitude des hommes d'affaires et des employeurs, l'opinion de ceux qui prennent les décisions importantes, etc.

- La limite des ressources matérielles et, surtout, éducatives: petit nombre des documents d'apprentissage adéquats, coût d'utilisation de certains média, etc.

- Le genre de formation proposé: s'agit-il d'une orientation de la formation souple, respectueuse de chaque personne et orientée vers son auto-éducation ou de programmes rigides, autoritaires et divisés en un nombre incalculable de disciplines et de matières?

- La population visée: celle-ci se sent-elle vraiment libre de suivre des cheminements d'apprentissage variés? A-t-elle oublié les habitudes prises à la "petite école" ou est figée par elles?

- La mentalité des éducateurs et des diverses catégories d'administrateurs: leurs objectifs de formation sont-ils clairs? Quelle importance accordent-ils aux besoins et aux aspirations de la personne? Ont-ils dépassé une conception "sélective" ou "élitiste" de l'éducation"?

CHAPITRE III

APERCU DES BESOINS DE FORMATION DES ADULTES DU QUEBEC

LE CONCEPT DE BESOIN

En général, le concept de besoin est ambigu. Appliqué à l'éducation, il le demeure tout autant, et à l'éducation des adultes encore plus, sans parler de l'éducation permanente. Lorsqu'on parle de besoins, il faut distinguer entre ceux des individus et ceux de la société.

L'idée de besoin semble plutôt se référer à des réalités intérieures et individuelles qui correspondent aux goûts, aptitudes, attitudes, motivations, aspirations et choix d'un individu.

Quant aux perceptions individuelles des attentes de la société, il serait plus exact de les traduire par l'idée de demande.

Les besoins des individus traduisent souvent à la fois des aspirations personnelles et des demandes amenées ou créées par la société. D'où il n'est pas toujours facile de distinguer clairement un besoin et une demande. Par exemple, pour tel individu, c'est le besoin d'apprendre un métier pour décrocher un emploi. Pour une autre personne, il s'agira d'obtenir un diplôme de 10ième année et de maîtriser l'anglais pour postuler tel emploi. Quelqu'un d'autre se sent obligé de passer du CEGEP à l'université pour accéder au statut de professionnel et, plus tard, possiblement aux sommets de l'échelle sociale.

Souvent, aussi, les besoins individuels ressentis mais non exprimés ou encore non ressentis explicitement mais réels, sont l'expression du désir de pouvoir participer activement à l'être et au devenir collectif tout en s'y adaptant, c'est-à-dire en s'adaptant au changement.

Dans ce cas, on peut certainement citer le besoin de s'informer et de communiquer, donc de comprendre le contenu des émissions de télévision et de radio, des films, des journaux, revues et livres. Egalement le besoin de comprendre la société dans laquelle on vit et ses principaux mécanismes de fonctionnement, afin de pouvoir mieux participer aux diverses réalités sociales qui, dans le vécu quotidien, sont d'ordre:

a) psychologique et sociologique,
b) économique,
c) politique et juridique,
d) scientifique et politique.

PROBLEMES ACTUELS DE LA MAIN-D'OEUVRE AU QUEBEC

Voici en termes d'indices et sommairement identifiés quelques problèmes actuels de la main-d'oeuvre au Québec:

- selon l'Opération Départ (province), la moitié de la population adulte du Québec compte 7 ans et moins de scolarité;

- en mars '70, le Québec comptait 206,000 chômeurs dont 50,000 avaient moins de 25 ans (1);

---

(1) RIVERIN, Alphonse, Education et travail dans le Québec contemporain, discours prononcé le jeudi, 14 mai 1970, à Québec, au Congrès de la Corporation des Conseillers en orientation, 16 pages, p. 10.

- "selon les données fédérales de mai '68, le taux de chômage de l'Estrie est identique à celui de la Province de Québec, soit de 6.1%; de plus, les 15-24 représenteraient à eux seuls 50% environ de l'ensemble des chômeurs" (2);

- selon une récente enquête dans l'Ile de Hull, 25% des jeunes de 16 à 24 ans ne sont ni à l'école, ni au travail (3).

Autant d'exemples qui montrent bien l'ampleur et la diversité des problèmes et des besoins ainsi que l'impérieuse nécessité de tenter de régler les premiers en répondant adéquatement aux seconds.

LES BESOINS ACTUELS EN MAIN-D'OEUVRE

Sur les besoins en main-d'oeuvre au Québec, des travaux sont actuellement en cours tant au ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre (M.T.M.O.) qu'au ministère de l'Industrie et du Commerce (M.I.C.). M. Emilien Landry, directeur de la recherche au MTMO mène présentement une vaste enquête sur les besoins en main-d'oeuvre. D'abord entrepris dans la région de Montréal, poursuivi ensuite dans la région de Québec, ce travail se continue maintenant dans les autres régions du Québec. Le MIC, pour sa part, travaille à des prévisions en main-d'oeuvre dans 34 secteurs industriels. Mais, pour le moment, aucun chiffre n'est encore disponible.

---

(2) En collaboration, Jeunes Adultes, besoins de formation, Action Sociale Jeunesse, M.E.Q., octobre 1968, 113 pages, p. 90.

(3) En collaboration, Résultats de l'enquête participation dans les secteurs 73-144-136 à 140, Hull, 2 février 1970, 6 pages, page 2.

LA FORMATION CULTURELLE OU LA COMPREHENSION DE SOI-MEME ET DE SON ENVIRONNEMENT

Quant aux besoins de formation dite culturelle, socio-économique ou d'éducation populaire, sans laquelle la formation scolaire et professionnelle a bien peu de chances de produire ses fruits, il est aussi difficile de les définir que de les chiffrer.

> *"A la difficulté de définir la notion même de besoin, s'ajoute celle de donner un contenu précis, univoque et opérationnel au concept même de culture"* (4).

Si difficiles qu'ils soient à définir, ces besoins n'en sont pas moins réels et touchent les aspects les plus divers: comprendre les journaux, les idées dans un film, la peinture, la sculpture, la musique, son propre rapport d'impôt, les nouvelles politiques et mesures sociales (l'assurance-santé par exemple), les contenus d'émissions de T.V. et de radio, etc. etc. Voici d'ailleurs à ce sujet le point de vue d'étudiants adultes (5) sur l'efficacité et l'utilité de la "culture populaire":

- "satisfaction d'avoir appris quelque chose;
- l'éducation populaire apprend des trucs pour économiser (budget, arts, couture, cuisine) et aide à se débrouiller dans les choses pratiques;

---

(4) En collaboration, L'Opération Départ, D.G.E.P., M.E.Q., février 1970, tome 2, page 295.

(5) En collaboration, Colloque sur l'Education permanente - rapport des comités de professeurs et d'étudiants adultes, Commission scolaire régionale de l'Estrie, Sherbrooke, 23/11/69, 17 pages, page 17.

- apprendre à s'exprimer, à se présenter, à mieux comprendre les journaux, les nouvelles, l'actualité".

Selon le professeur Léon Dion, *"l'éducation des adultes aurait justement comme objectif de fournir à l'homme ce qui lui manque sur le plan de l'esprit, c'est-à-dire les connaissances qui lui permettront de se comprendre dans le monde où il vit et le sens du geste qu'il accomplit quotidiennement dans son travail"* (6). Pour s'en convaincre davantage, il suffit de regarder le premier des quatre principaux centres d'intérêts des jeunes travailleurs, tel qu'énuméré ci-bas.

Mais comment convaincre les comptables, économistes, administrateurs et autres gens férus d'efficacité, d'efficience et de rentabilité, d'investir également et concurramment dans un type de formation traditionnellement considéré comme très loin du marché du travail?

LES JEUNES

Pourtant, voici tout de même les quatre principaux centres d'intérêts des jeunes travailleurs de 15 à 25 ans (7):

1-	"tout ce qui touche le métier:	85% (vs 72% dans le rapport Rioux)
2-	les idées dans un film: (8)	59.6%
3-	les nouvelles du monde:	57.4%
4-	les activités artistiques et culturelles:"	42.7%

(6) DION, Léon, Education des adultes, choix des buts, Cité libre, XIII, #43, janvier 1962, page 10.

(7) JALBERT, Lizette, et RICHARD, Christiane, Les jeunes travailleurs et leurs temps libres, J.O.C., Montréal 1969, page 340.

(8) Le texte même de ce rapport n'est pas plus explicite !

De plus, 86% de ces mêmes jeunes travailleurs veulent discuter avec les autres de ces sujets qu'ils considèrent importants, d'où un énorme besoin de communication (9). Déjà, 50% des répondants se retrouvent fréquemment en groupe et ce, d'abord et avant tout pour discuter dans 45.1% des cas (10). Cependant, ils ont de la difficulté à s'organiser:

"Les trois quarts d'entre eux aiment autant ne pas avoir à s'organiser seuls. Ils sont moins nombreux cependant à croire qu'il en est ainsi pour les autres. Il est intéressant de noter cette différence entre le besoin ressenti et la perception du besoin des pairs. Bon nombre accusent les autres d'apathie et de manque d'intérêt pour toute forme d'organisation (11)".

LE PROBLEME DE L'INFORMATION

Les professionnels de l'information connaissent parfaitement bien le problèmes du manque chronique d'information même sur des sujets élémentaires de la vie quotidienne. Ainsi, dans l'Ile de Hull:

- 70% des mères de famille, malades et n'ayant pas l'aide nécessaire pour accomplir leur travail de maison, ne savent pas à quels organismes demander de l'aide (12).

- 45% des familles et 45% des personnes seules ne sont pas beaucoup informées des services offerts à la population (13).

(9) JALBERT, Lizette et RICHARD, Christiane, Op. cit., p. 347.
(10) (11) Idem, p. 344.
(12) En collaboration, Résultats de l'enquête participation ... Op. cit., p.4.
(13) Op. cit., p. 5.

- 37% des pères et 35% des mères de familles, de même que 22% des personnes seules, sont prêts à donner du temps pour répondre aux problèmes de leur milieu (13).

Le paradoxe entre la masse d'information émise et le peu d'information reçue a de quoi étonner. L'émetteur systématique en fonction d'un récepteur permanent, sans souci du feedback, donne à peu près ceci:

> *"Pierre, comment ça un service de mobilité de la main-d'oeuvre? J'en ai jamais entendu parler"* (14).

Et voici le résultat de cette absence d'information:

> *"En 1967, moins de 15% des travailleurs qui auraient eu droit à des subventions dans le cadre du programme de mobilité de la main-d'oeuvre s'en sont servi"* (14).

Tirés d'exemples vécus à Chicoutimi, voici des indices montrant que les fonctionnaires ont beaucoup de difficultés à fournir une information adéquate; à moins que cela ne leur soit pas possible.

> *"Après une rencontre d'information sur les cours donnés aux chômeurs et sur les possibilités de pension, les jeunes travailleurs disent n'avoir rien compris. "On ne comprend pas ses explications, quand il a fini, on n'est pas plus avancé".*

---

(13) Op. cit., p. 5.
(14) En collaboration, Carrefour 69, expression des jeunes travailleurs du Canada français, 31 mai - 1er juin 69, J.O.C., Montréal, atelier # 5, page 7.

> *"Quand un gars du gouvernement vient nous donner l'information, il nous dit presque toujours qu'il parle en son nom personnel, que ses paroles n'engagent pas le service qu'il représente. Ils ont peur de donner de l'information"* (15).

Un peu d'initiation au travail, de formation professionnelle ou de recyclage ne ferait certes pas tort à ceux qui se lancent dans l'information-formation par le dialogue:

> *"Les employés qui viennent à la rencontre ne sont pas formés pour un travail d'information, mais pour un travail d'administrateur. Ils ont peur de dépasser leur mandat, ils sont limités par les structures. Ils donnent une information qui laisse les jeunes travailleurs passifs"* (15).

LE BESOIN DE COMMUNICATION ET DE PARTICIPATION

Enfin, les praticiens et le personnel de terrain savent d'expérience que la formation scolaire et professionnelle acquise dans des contextes "scolaires" améliorés, de même que la formation dite de culture populaire, représentent tout autant des "cours de personnalité" c'est-à-dire des nouvelles façons de penser, d'être, de vivre et de devenir surtout en communiquant et en participant. Cela est tout aussi vrai de l'expérience du B.A.E.Q. que de celle de TEVEC ou de Sésame: apprendre à lire, écrire et compter certes, mais aussi et surtout apprendre à vivre:

---

(15) En collaboration, Carrefour 69, expression des jeunes travailleurs du Canada français, 31 mai - 1er juin 69, J.O.C., Montréal, atelier #5, page 7.

"Intelligent mais peu confiant en lui, humilié de revenir à l'école mais accordant beaucoup de valeur au diplôme postulé, désemparé et inquiet devant la liberté qu'on lui laisse mais enchanté de n'être pas traité "en enfant", passif et peu intéressé souvent devant une tâche à organiser mais revenant en classe assidûment, jour après jour, tel est l'étudiant adulte du pré-emploi" (16).

CONCLUSION

Les réponses aux besoins actuels c'était pour hier, lors même qu'on bâtissait le demain d'aujourd'hui. Mais on a pris du temps, beaucoup de temps, trop de temps, tellement de temps à cerner le problème que c'est lui qui nous cerne maintenant.

En effet, devant l'ampleur, la masse et la diversité des besoins d'éducation de la moitié de la population adulte du Québec, peut-on vraiment encore étudier la question en réclamant toujours des études, enquêtes et recherches supplémentaires et complémentaires? Peut-on s'en prendre encore aux effets du problème en accordant des octrois, primes, subsides, subventions et allocations, sans jamais décider de s'attaquer pour de bon au fond du problème et à ses causes ultimes?

Car finalement, l'adéquation entre les besoins de l'adulte étudiant et ceux de l'adulte tout court, c'est seulement pour le jour où l'éducation permanente sera, et pas avant ! Alors, "apprendre à lire et apprendre à vivre" ne feront plus qu'un !

---

(16) En collaboration, SESAME, Les adultes à l'école: apprendre à vivre, D.G.E.P., M.E.Q., mars 69, 64 pages, p. 62.

CHAPITRE IV

L'IDEE DE MULTI-MEDIA

APPLIQUEE A UN PROJET DE FORMATION DES ADULTES

UN CONCEPT A DEFINIR

Pour qu'un projet de formation puisse être qualifié de multi-média, suffit-il qu'il utilise plus qu'un médium? Faut-il plutôt qu'il en compte au moins cinq? Ou dix? Au fait, les critères d'évaluation d'un projet de cette nature ne sont-ils pas largement d'un autre ordre que celui de la quantité de média utilisés? Sans doute. Comment pourrait-il en être autrement dans le cas d'une réalité dont la raison d'être même est la personne et, dans celle-ci, ce qu'il y a de plus complexe: le processus de découverte et d'assimilation de la vie, du monde et des autres?

Le terme multi-média est de plus en plus fréquemment utilisé dans les milieux de l'éducation. Quoique d'invention récente, tout au moins dans le contexte éducatif, il se fraie un chemin assez facilement. Il existe maintenant des machines à enseigner multi-média, des locaux scolaires multi-média, des trousses multi-média ... et des projets de formation multi-média. Parmi ces derniers, il a souvent été question de l'expérience Télévec mais le terme a aussi été accolé ces derniers temps à d'autres réalisations éducatives menées au Québec et ailleurs (1).

Au moment où nous pensons à la mise au point d'un tel projet de formation à l'intention des adultes de l'ensemble du Québec, il est essentiel de savoir aussi précisément que possible ce à quoi nous nous référons. Et comme le concept multi-média appliqué à l'éducation est, à toutes fins pratiques, un néologisme, il n'a pas encore un contenu fixe et généralement reconnu. C'est à nous qu'il appartient, pour une part, de le définir. Cette définition devra être aussi substantielle que possible et constituer

---

(1) Voir la note 1 à la fin de ce chapitre.

une sorte de modèle théorique susceptible d'applications variées et plus ou moins parfaites selon les circonstances et le nombre, la qualité et le type de média utilisés (2).

Certains ont avancé l'hypothèse que, dans une société éducative, société que nous devons viser à créer, l'idée de projet multi-média n'avait pas de place; c'est alors l'ensemble de la société qui constituerait un réseau de formation à voies multiples. Brièvement, on peut adresser deux critiques à cette hypothèse.

- La "société éducative" n'existe encore nulle part, sauf à l'état très imparfait et très inchoatif.

- Une "société éducative", ne serait-ce pas justement une société qui aurait intégré de la façon la plus normale et la plus naturelle possible de nombreux systèmes multi-média?

De toute façon, il demeure qu'un projet de formation multi-média constitue une réalité intermédiaire entre la personne et la société. Il ne s'identifie ni à l'une ni à l'autre mais est en même temps au service de la personne et relié par de multiples points de jonction à l'environnement social.

LES ELEMENTS ESSENTIELS D'UN SYSTEME DE FORMATION MULTI-MEDIA

La réflexion que les membres du comité ont menée à partir d'expériences telles que Télec, Telekolleg, Télé-promotion rurale, The Open University et The NHK Correspondence High School et la pensée de divers auteurs les a conduits à définir un projet de formation multi-média par quatre éléments essentiels.

---

(2) Voir la note 2 à la fin de ce chapitre.

Etant donné le mandat du comité, l'élaboration de ces éléments a été faite en pensant surtout aux adultes; toutefois, si ces éléments sont vraiment essentiels, il est probable qu'ils définissent tout aussi bien, au niveau d'un modèle théorique, un projet destiné à des jeunes.

Voici donc les quatre éléments que le comité croit fondamentaux pour apprécier le caractère "multi-média" d'un projet de formation.

1- l'étudiant doit être au centre du système.

Un système de formation multi-média doit être centré non pas sur la transmission de l'information ou sur quelque autre objectif particulier, mais sur l'étudiant. L'épanouissement de toutes les potentialités de celui-ci est ce pourquoi le système est établi. A vrai dire, la place de l'étudiant est tellement centrale que le terme "s'éduquant", couramment utilisé par l'équipe de l'Opération Départ de Montréal, conviendrait beaucoup mieux dans le contexte évoqué ici (3).

Ce critère d'appréciation signifie que les média utilisés ne sont pas "au service de" l'étudiant, en ce sens qu'ils seraient orientés vers lui à partir de quelque centre extérieur; il faut plutôt voir qu'ils lui appartiennent et qu'ils sont au service de son auto-éducation. Ceci exige que les divers média soient voulus et agencés de façon à favoriser au maximum, en tout temps, la participation de la personne. Celle-ci, d'ailleurs, dans un tel système, devient elle-même une ressource pour les autres "s'éduquants" et, éventuellement, pour l'ensemble du système.

---

(3) Voir à la fin de ce chapitre la note 1 sur les raisons pour lesquelles il faut changer le terme "étudiant".

Il est de plus en plus rare que nous rencontrions un système administratif, commercial ou politique moderne qui n'inclut pas un feedback organique. A plus forte raison, ne devrait-il pas exister de système éducatif qui ne prévoit pas cette sorte de toile d'araignée électrifiée que nous appelons couramment le feedback et qui peut contribuer si puissamment à assurer à la personne qui s'éduque l'insertion au coeur du système. En effet, en éducation, plus que dans n'importe quel autre domaine, les réactions, aspirations, besoins, actions et opinions du sujet doivent conditionner la marche et la densité du système.

Un peu paradoxalement, si l'on se reporte à la réalité que nous connaissons, on peut affirmer que, dans un système multi-média, c'est le récepteur lui-même qui est à la source des messages qui lui sont transmis.

2- *Un système multi-média doit s'appuyer sur plusieurs média, certains étant nécessairement d'ordre technologique et d'autres étant nécessairement d'ordre socio-pédagogique.*

Les média auxquels doit faire appel un système de formation comme celui que nous essayons de définir peuvent être regroupés sous deux catégories principales. Les uns, tels la radio, la télévision, l'ordinateur et certaines machines à enseigner, sont des média contemporains d'ordre technologique. Les autres sont des média, également contemporains (ou tout au moins profondément repensés à la lumière des acquisitions récentes des diverses sciences de l'homme), qu'on pourrait appeler socio-pédagogiques. Au nombre de ces média, citons, entre autres, l'animation pédagogique, la dynamique des groupes, la visite à domicile, le cours par correspondance (que, dans certains cas, on doit peut-être considérer comme un *médium*

technologique), la combinaison émission-équipe de discussion que nous appelons télé-club et le centre de contact et d'échange. En fait, les techniques socio-pédagogiques ou humaines ayant pour but de provoquer ou de faciliter une découverte de soi-même et des autres, de même que, d'une manière générale, tous les apprentissages, deviennent chaque jour plus nombreuses et plus efficaces.

Un système multi-média orienté vers la formation totale de la personne ne devrait jamais, à notre avis, utiliser l'une de ces catégories sans l'autre. Etant donné la complexité de l'éducation et les limites de chacune des catégories de média considérée isolément, l'apport de média appartenant à l'une et à l'autre catégorie est indispensable (4).

Si l'on voulait définir globalement et le plus brièvement possible le rôle-clé des divers média que l'on réunit ensemble dans un système, le terme qui conviendrait le mieux serait sans doute celui de "communicateur", compris dans son sens le plus large. En effet, à quoi visent les divers média utilisés, sinon à susciter, à multiplier et à accélérer les communications de la personne avec son propre moi, avec les autres personnes et avec la totalité de la réalité qui lui est proposée comme objet de connaissance?

Précisons enfin qu'il n'est pas du tout nécessaire que tous les média utilisés dans un système de formation multi-média aient été mis sur pied à l'occasion et en fonction de ce système. Il peut très bien arriver qu'ils existent préalablement dans un milieu donné et qu'un système décide de les intégrer ou de s'associer avec eux pour réaliser une partie de ses objectifs.

---

(4) Voir la note 4 à la fin de ce chapitre.

5- Les divers média utilisés doivent être interreliés, dans un système que nous appellerons synergique.

Les média utilisés n'existent pas pour eux-mêmes. Ils sont normalement choisis dans le but de concourir à la réalisation des objectifs clairement définis d'un projet de formation. En conséquence, tout en ayant chacun un objectif particulier à atteindre, ils doivent être ordonnés dans un ensemble plus vaste, et c'est à l'intérieur de cet ensemble que chaque médium est appelé à agir.

Il est inévitable qu'il y ait certains recoupements ou chevauchements entre les fonctions accomplies par les divers média. Cela n'est pas du tout à rejeter. Au contraire. L'une des caractéristiques d'un projet de formation multi-média est que les relations et les mécanismes requis sont prévus pour que les divers média se renforcent mutuellement, sans se nuire ni tourner à vide.

Au fond, ce n'est pas tant la multiplication des média qui définit la valeur d'un projet de formation de ce type que la façon dont ces média s'imbriquent et s'articulent dans un système.

Il y a plusieurs sortes de systèmes. Nous proposons de considérer celui qui combine plusieurs moyens à des fins d'éducation dans le sens évoqué précédemment comme un <u>système synergique</u>. Nous entendons ainsi le différencier essentiellement d'un système mécanique ou dynamique, mais également de tout autre système.

Dans un système mécanique, il y a seulement transmission du mouvement, ou de l'information, d'un point à un autre (v.g. le levier, la roue, etc.).

Le système dynamique est plus complexe. Il utilise certaines forces naturelles, mais il transforme celles-ci en d'autres forces, comme dans le cas de la machine à vapeur et du haut-fourneau ou dans celui du télégraphe et du téléphone.

En biologie et en médecine, un système synergique est un ensemble d'organes qui, chacun à leur manière, et, au besoin, en venant au secours d'un autre, concourent à la réalisation d'une fonction (v.g. le système musculaire ou le système nerveux). Dans le domaine technique, l'ordinateur et l'usine moderne automatisée pourraient être de bons exemples de systèmes synergiques.

Un système de formation multi-média synergique est donc celui où chacun des média prévus réalise spécifiquement ce qu'on attend de lui et participe en même temps à la réalisation d'objectifs beaucoup plus vastes, en coordination intime avec tous les autres média et, au besoin, en remplaçant ou en renforçant l'un ou l'autre d'entre eux. Un tel système demeure donc très souple par définition, ouvert et capable de réajustements constants en fonction des personnes et de divers autres facteurs.

Soulignons enfin, au risque de nous répéter, que, dans un tel système, l'interraction et la rétroaction sont continues (5).

4- *Chacun des média, et le système lui-même, doivent être utilisés avec une certaine ampleur et, en conséquence, être prévus à l'intention d'un nombre élevé de personnes.*

---

(5) L'idée de synergie qui a inspiré les paragraphes qui précèdent se trouve en particulier dans Henri Van Lier, Le nouvel âge. Casterman. 1962.

Théoriquement, il est peut-être possible d'imaginer un projet de formation multi-média qui s'adresserait à un groupe de vingt adultes seulement. Dans la pratique, toutefois, une telle initiative n'a guère de sens.

Pour qu'un tel projet réussisse, il faut que les divers média utilisés soient situés dans un ensemble suffisamment vaste et puissent jouer leur rôle pleinement. Ceci signifie qu'on cherche à atteindre effectivement une certaine masse critique de population.

Qu'entend-on par "masse critique"? Il semble difficile de donner une réponse claire à cette question avant que des recherches plus précises aient réussi à dégager quelques critères généraux permettant de le faire. Tout ce qu'il paraît possible d'affirmer en ce moment est que la réponse dépend des conditions concrètes d'implantation d'un système et de l'importance des investissements humains et financiers requis pour son fonctionnement optimum.

CONCLUSION

L'automatisation a transformé l'usine conventionnelle de 1900. L'équivalent dans le domaine de l'éducation, où il faut plus de présence et de participation humaines, ne serait-ce pas le système multi-média dans le sens esquissé dans le présent document? Tout au moins, n'y a-t-il pas quelque chose d'urgent et de souhaitable à faire dans ce sens, dans un essai de réponse aux nombreux problèmes actuels de l'éducation dans une société où la technologie pénètre, pour s'y installer définitivement, tous les domaines d'activités?

Il serait sans doute prétentieux de répondre affirmativement sans réticence à ces deux questions et il faut une certaine dose de témérité pour travailler dans l'immédiat à l'implantation de tels systèmes. Certes, oui ! Mais miser sur le système actuel et croire qu'il fera l'avenir, n'est-ce pas aussi faire preuve de beaucoup de prétention et de témérité?

NOTES ET REFERENCES

(1) Au niveau de l'éducation des adultes, cinq expériences significatives ont surtout retenu l'attention du comité. Ce sont: Telekolleg, en Bavière, Télé-Promotion rurale, dans l'Ouest de la France, Tévec, au Saguenay/Lac St-Jean, The Open University, en Grande-Bretagne et The NHK Correspondence High School, au Japon.

Dans tous les cas, ces expériences de formation d'adultes ont prévu l'utilisation de la télévision en circuit ouvert, une forme quelconque de cours par correspondance et un nombre variable d'autres média: visites à domicile, radio, animation, regroupements, travaux écrits, stages obligatoires dans des centres, etc.

D'après les recherches qu'il a pu effectuer, le comité a nettement l'impression que le nombre des expériences de formation multi-média de quelque envergure qui ont été mises en marche ces dernières années est encore très limité. Il en existe cependant d'autres que les cinq ci-haut mentionnées. C'est ainsi, par exemple, qu'il aurait aimé, s'il en avait eu le temps et les moyens, étudier plus en profondeur deux ou trois des expériences américaines signalées par le professeur John Ohliger dans un numéro spécial sur l'éducation des adultes de la revue Educational Television International (Adult Education Television in the United States: The Current Scene. Décembre 1969).

Le comité aurait également souhaité pouvoir accorder plus d'attention aux deux expériences-pilotes que l'Unesco conduit actuellement en Pologne et au Sénégal, en collaboration étroite avec les gouvernements de ces pays.

Toutefois, le comité croit que les cinq expériences sur lesquelles il a pu réunir une certaine documentation sont suffisamment exemplaires pour donner quelque valeur à la réflexion qu'il a amorcée sur les caractéristiques essentielles d'un système multi-média de formation.

(2) Qu'on nous comprenne bien: nous avons l'ambition (ou la témérité !) de vouloir, à partir de notre expérience et de notre réflexion, apporter un peu plus de lumière sur l'idée de multi-média appliquée à des fins d'éducation, mais nous ne sommes pas les premiers à en parler. Nous n'avons rien inventé: l'idée que nous tentons d'explorer se trouve, tantôt implicitement, tantôt explicitement, chez maints auteurs actuels éveillés aux défis de la réforme de l'éducation dans un monde technologique. Voici à ce sujet, sans commentaires, quelques citations puisées ici et là.

PHILIP H. COOMBS, EX-DIRECTEUR DE L'INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION

> *"le vrai problème, ... c'est de déterminer s'il est nécessaire, souhaitable et possible de refondre toute la technologie de l'enseignement en associant ce qu'il y a de meilleur dans l'outillage ancien et l'arsenal moderne de façon à constituer un "système" intégré d'enseignement et d'apprentissage, vraiment neuf et capable d'un rendement accru pour un effort donné"*
> (La crise mondiale de l'éducation. PUF. Paris. 1968. P. 165).

GEORGES R. BOULANGER, PRESIDENT DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE CYBERNETIQUE

"C'est le développement et la fusion de toutes les techniques d'enseignement (cinéma, radio, télévision, machines à enseigner, etc.) qui va conduire à des systèmes éducatifs complets" (Le dossier de la cybernétique. Marabout Université. Editions Gérard. Verviers. 1968. P. 257).

RENE MAHEU, DIRECTEUR GENERAL DE L'UNESCO

"Le véritable enseignant moderne n'est pas celui qui oppose l'image et l'écrit, mais celui qui les intègre aux mêmes fins de formation de l'intelligence dans un processus synthétique caractérisé par un passage constant d'un système à l'autre" (La civilisation de l'universel. Laffont - Gonthier. Paris. 1966. P. 106).

LOUIS ARMAND, DE L'ACADEMIE FRANCAISE

L'un des moyens de démultiplier l'efficacité de l'enseignement est *"la transformation des méthodes d'enseignement. Celles-ci doivent dégager une pédagogie nouvelle ... qui permettra d'introduire, d'utiliser pleinement - et non pas comme un accessoire - de symbioser, faudrait-il dire, toutes les possibilités de la technique avec la tâche de l'éducateur et du maître"* (Préface du livre de Bernard Planque, Machines à enseigner. Casterman. 1967. P. 9).

BERTRAND SCHWARTZ, DIRECTEUR DE L'INSTITUT NATIONAL (FRANCAIS) POUR LA FORMATION DES ADULTES

. "Il apparaît, en effet, de plus en plus, qu'un moyen ne peut répondre aux besoins et aux exigences et qu'il en faut plusieurs, que seule une combinaison de moyens pourra résoudre un problème pédagogique" (Situation actuelle et projet de développement de l'éducation permanente. Avant-projet. Livre I, chap. V, p. 4.)

. "Si nous nous sommes étendu un peu longuement sur l'exemple de Télec, c'est parce que cette opération nous paraît réaliser de façon particulièrement harmonieuse et intéressante cette combinaison de moyens que nous pensons très nécessaire" (Idem, p. 80).

R.F. CLARKE, DEPUTY DIRECTOR, CENTRE FOR CONTINUING EDUCATION, MAKARERE UNIVERSITY COLLEGE, UGANDA

. "Research studies in communication have generally shown that learning increases where more than one medium is used to get the messages across. For instance, the Tata Institute in India found that the degree of learning in an antimalarial project increased steadily with the number of media used: from 38 per cent with one medium to 61 per cent with three media, 76 per cent with six media, and 95 per cent with eight plus media" (In Defence of Combined Operations. Educational International Television. Dec. 1969. P. 256).

. "In time such multi-media or systems approaches in adult education could come to be regarded as the rule rather than the exception, and an automatic element in national development planning. This surely must be the long-term aim" (Idem, p. 260).

JOHN OHLIGER, ASSISTANT PROFESSOR OF ADULT EDUCATION. THE OHIO STATE UNIVERSITY

"There is a healthy trend toward the realization that TV programs by themselves accomplish little, whereas educational impact can be maximized by utilizing an integrated approach involving other means such as home discussion, groups, feedback, readings, and correspondence study" (Adult Education Television in the United States: The Current Scene. Educational Television International. Dec. 1969. P. 262).

(3) LES RAISONS POUR LESQUELLES IL FAUT CHANGER LE TERME "ETUDIANT"

"Le terme "étudiant" est trop profondément contaminé par la pédagogie traditionnelle pour qu'il puisse être question de le conserver dans la perspective nouvelle qui inspire le modèle. En deuxième lieu, le terme "étudiant" est limité à l'application de l'esprit cherchant à apprendre et à retenir des notions et des connaissances abstraites. En troisième lieu, il entretient la confusion traditionnelle entre l'éducation et l'école; en qua-

troisième lieu, il entretient la confusion entre l'activité d'éducation et une situation de dépendance de l'étudiant placé sous la tutelle de ses maîtres. Enfin, il laisse entendre une sorte d'incompatibilité entre le statut d'étudiant et l'action ou la prise en charge de responsabilités sociales ou autres, soit chez les jeunes, soit chez les adultes. Ces relations factices, qui ont été établies et maintenues dans la conception traditionnelle de l'éducation, doivent être rompues" (Pierre Angers, L'acte éducatif: II- Le s'éduquant. Opération Départ (Montréal). 16 juin 1969).

(4) Les média que nous avons appelé socio-pédagogiques font nécessairement intervenir, à un moment ou l'autre, la relation personnelle. Est-ce aussi essentiel qu'on l'affirme, nous demandera-t-on peut-être? N'existe-t-il pas aujourd'hui des ensembles éducatifs complexes (des cours programmés incluant dans un même ensemble le son, l'image et l'imprimé, par exemple) et ayant une valeur éprouvée et qui, avec raison, n'accordent aucune importance à la relation directe avec une autre personne?

Faute d'une étude suffisamment sérieuse de la question, nous n'oserions pas mettre en doute la valeur de ces ensembles dans le cas d'apprentissages restreints ou de type encyclopédique. Cependant, si on se situe par rapport à un processus éducatif global de la personne, ce que nous faisons lorsque nous parlons d'un système de formation multi-média, nous pensons que ces ensembles demeurent extrêmement limités s'ils ne prévoient à aucun moment et sous quelque forme que ce soit ce que nous appelons ici la relation interpersonnelle. Cette relation peut con-

sister à fournir un complément d'information mais tout aussi bien à écouter, à corriger (lorsque quelqu'un apprend une langue étrangère, par exemple), à illustrer par une expérience personnelle, à objecter, à apprécier, à réexprimer en d'autres mots, à encourager, etc.

ANNEXES

LES CINQ RECOMMANDATIONS
DU COMITE DU PROGRAMME DE RECUPERATION
AU MINISTRE DE L'EDUCATION

Octobre 1970

PREMIERE RECOMMANDATION:

"Que le ministère de l'éducation annonce maintenant son intention de favoriser pour l'ensemble du Québec la formation des adultes en utilisant les nouveaux media et en particulier la télévision, qu'il fasse connaître maintenant cette intention, notamment aux organismes impliqués, en particulier la DGEP, le SMTE, Radio-Québec et les C.S.R., et qu'il assure la coordination des collaborations qu'il aura suscitées."

DEUXIEME RECOMMANDATION:

"Nous recommandons qu'un projet d'éducation d'adultes incluant l'utilisation combinée de la télévision, du document d'accompagnement et de l'animation pédagogique, selon des modalités à définir, soit faite à l'intention de l'ensemble de la population du Québec, dans un but d'éducation surtout mais aussi d'instruction, dans la mesure où les connaissances académiques sont nécessaires à une meilleure intelligence du monde et des hommes, et non dans un but étroit de stricte scolarisation."

TROISIEME RECOMMANDATION:

"Que soit formé un Groupe de Travail chargé de l'élaboration et de la mise sur pied de cette expérience, comprenant les principaux effectifs de l'expérience Tévec et des représentants des organismes et projets impliqués. Ce Groupe de Travail devrait commencer ses travaux dès le 1er janvier 1970 et les avoir terminés en juin 1970."

QUATRIEME RECOMMANDATION:

"Que les principaux effectifs de l'expérience Tévec soient engagés comme employés permanents par les divers organismes, en particulier la DGEP, le SMTE, Radio-Québec et les C.S.E., capables de les intégrer et de les affecter plein temps à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet que nous proposons."

CINQUIEME RECOMMANDATION:

"Nous recommandons qu'un projet, avec des contenus nouveaux et plus avancés, soit fait dans la région du Saguenay/Lac St-Jean; qu'il serve de projet-pilote à l'ensemble du programme provincial au niveau des contenus, mais qu'il soit complètement intégré aux structures provinciales dans lesquelles il devrait assurer une sorte de leadership; nous recommandons que pour le Saguenay/Lac St-Jean la structure de participation soit maintenue."

c.c.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
HÔTEL DU GOUVERNEMENT QUÉBEC

Québec, le 10 novembre 1969.

Mémoire à l'honorable Jean-Guy Cardinal
Ministre de l'Education.

Sujet: Rapport du Comité du programme de récupération TEVEC

Monsieur le ministre,

Veuillez trouver ci-joint le rapport que vous transmet, par mon intermédiaire, le président du Comité du programme de récupération TEVEC, monsieur Roger Bellavance. Ce dernier, comme vous le noterez, nous a demandé de vous prier de prévoir une rencontre au cours de laquelle le comité vous remettrait officiellement son rapport.

Je crois opportun de vous transmettre le rapport et la demande d'entrevue, en vous faisant part en même temps, par la présente, de certains commentaires et recommandations.

1. Approbation de principe

Il paraît souhaitable de donner suite le plus rapidement possible au rapport du Comité du programme de récupération et d'en approuver la première recommandation. Cette recommandation porte sur le principe de l'utilisation des nouveaux médias, et notamment de la télévision, pour la formation des adultes.

Si vous approuviez ce principe, il y aurait lieu de procéder à la formation du groupe de travail — qui serait un comité d'implantation — dont fait état la troisième recommandation.

...

2. Mandat du groupe de travail

Ce groupe de travail aurait pour mandat de voir à l'élaboration et à l'implantation progressive à l'échelle du Québec, d'un programme de formation des adultes échelonné sur plusieurs années, qui donnerait suite à l'expérience TEVEC. Son mandat ne serait donc pas de tenter une nouvelle expérience pour l'ensemble du territoire québécois, mais de planifier rigoureusement l'implantation progressive d'un système "normal" de formation des adultes intégrant les technologies modernes de communication pédagogique.

A cette fin, le groupe de travail devrait tenir compte, entre autres considérations, de l'expérience acquise et des travaux d'évaluation systématique effectués par des chercheurs du ministère sur cette expérience.

Nous estimons également que la seconde partie du rapport, intitulée "Notes pour l'éventuel groupe de travail chargé de l'élaboration et la mise sur pied du projet", constitue un document de travail parmi d'autres documents techniques qui seraient soumis à l'attention du groupe de travail. Cette annexe ne doit en aucune façon être perçue comme fixant une orientation définitive pour l'éventuel programme territorial.

Il en est de même des recommandations deux et cinq, qui doivent être considérées comme des options parmi d'autres que le groupe devrait examiner dans le cadre de son mandat.

3. Composition du comité d'implantation

Puisqu'il ne s'agit plus d'une expérience mais de l'implantation d'un système normal, ce groupe devrait comprendre des représentants des organismes directement impliqués. Nous pensons qu'il devrait être composé de dix membres au plus pour que son travail soit assuré d'une certaine efficacité. Voici la composition que nous proposons:

a) le directeur du projet TEVEC, qui pourrait être le secrétaire du groupe;

b) 3 ou 4 responsables d'équipes de TEVEC;

...

c) 1 représentant du service des Moyens techniques d'enseignement;

d) 1 représentant de Radio-Québec;

e) 2 représentants de la direction générale de l'Education permanente;

f) 1 représentant de la direction générale de la Planification.

4. Durée du travail du comité d'implantation

Etant donné son mandat, le groupe devrait jouir d'une période minimum de six mois pour élaborer les objectifs et les modalités du programme territorial. Cette période de six mois s'étendrait de janvier 1970 à juin 1970. Durant cette période, le groupe devrait se réunir fréquemment pour produire un travail valable, compte tenu des nombreuses implications et décisions que nécessitera un tel système.

5. Rattachement du comité d'implantation au groupe "Education et Technologie"

Ce groupe devrait être rattaché directement au groupe de planification "Education et Technologie" dont le ministre vient d'annoncer la formation. Il deviendrait donc un comité "ad hoc" du groupe "Education et Technologie".

6. Le personnel actuellement employé à TEVEC

Il nous apparaît impérieux d'engager le plus rapidement possible les principaux éléments qui constituent l'équipe actuelle de TEVEC, et qui ne sont pas fonctionnaires, en les intégrant aux divers services impliqués (Education permanente, service des Moyens techniques d'enseignement, Radio-Québec, etc.). Ces personnes, grâce à leur expérience déjà acquise, pourraient réaliser des travaux précis commandés par le comité d'implantation. Dans une seconde phase, elles deviendraient des piliers de l'équipe d'opérations chargée de réaliser le programme territorial. Avec votre autorisation, je ferais les démarches requises en ce sens.

...

7. Implications budgétaires

Au stade actuel, il serait prématuré de chercher à définir de façon un peu précise les implications budgétaires de la politique proposée, celle-ci demeurant à définir quant aux modalités de sa mise en vigueur.

Je crois cependant qu'il est possible de prévoir un programme qui, au moins pour la période de juillet 1970 à avril 1971, devrait se réaliser dans le cadre des budgets disponibles dans les divers services concernés: direction générale de l'Éducation permanente, service des Moyens techniques d'enseignement, Radio-Québec.

S'il ne vous était pas possible d'accorder au Comité du programme de récupération l'entrevue sollicitée, je vous saurais gré de me faire connaître vos réactions au présent mémoire. Je pourrais alors préparer, pour votre signature, une lettre au président du Comité du programme de récupération dans laquelle il serait tenu compte de vos décisions.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

YM-gc

Yves Martin

c.c.

ANNEXE C

Dossier No: 57-23-00
Référé à: 1

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
CABINET DU MINISTRE

Québec, le 18 novembre 1969.

MEMOIRE A: Monsieur Yves Martin,
Sous-ministre.

Sujet: Rapport du Comité du programme de récupération TEVEC

Au nom de l'honorable Jean-Guy Cardinal, il m'est agréable d'accuser réception de votre note du 10 novembre 1969 en rapport avec le sujet mentionné en titre.

Je puis vous assurer que le ministre a accueilli avec enthousiasme la partie du rapport du Comité de Récupération qui porte sur le principe de l'utilisation de nouveaux médias - en particulier la télévision - pour la formation des adultes. Certes, le ministre n'accepterait pas que le groupe de travail chargé d'implanter de nouveaux systèmes de formation d'adultes tente de nouvelles expériences, et, en cela, le ministre me charge de vous indiquer que cette directive devra être suivie à la lettre; de façon à ne pas reproduire certaines aventures passées et peu communes de TEVEC.

Quant à la composition du Comité, le nombre de 9 ou 10 membres semble avantageux et les personnes mentionnées aux sous-paragraphes b) à f) sont acceptées par le ministre.

De même, le ministre ratifie entièrement les recommandations que contiennent les paragraphes 4, 5 et 6 de votre lettre.

...

Monsieur Yves Martin

Le 18 novembre 1969.

Le ministre aimerait toutefois connaître, à votre meilleure convenance, un ordre de grandeur des implications financières de la politique proposée par le rapport et dont le ministre souhaite la mise en vigueur sans délai.

Quant à la demande d'entrevue, vous comprendrez avec moi, monsieur le sous-ministre, que l'agenda actuel du ministre ne lui accorde que peu de temps et sûrement pas assez pour donner suite à la demande du Comité. Je suis assuré que vous trouverez les mots pour faire comprendre cette situation aux membres du Comité et, dans cette optique, monsieur Cardinal me charge de vous indiquer qu'il accepte volontiers votre suggestion, telle que contenue à la deuxième partie de l'avant dernier paragraphe de votre lettre.

Le directeur de cabinet,

JL/nb

Jacques Laurent

c.c.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
CABINET DU MINISTRE

Québec, le 26 novembre 1969.

Monsieur Roger Bellavance
Président du Comité du programme
de récupération
Commission scolaire régionale
Louis-Hémon
Dolbeau.

Cher monsieur,

C'est avec beaucoup d'intérêt que j'ai lu le rapport que vous m'avez soumis, il y a quelques semaines, au nom du Comité du programme de récupération constitué en vertu de l'arrêté en conseil numéro 2451 du 20 août 1969.

J'aurais vivement souhaité pouvoir rencontrer les membres du comité pour étudier avec eux leurs recommandations et pour les féliciter de leur excellent travail. J'ai dû cependant me rendre à l'évidence: les travaux parlementaires, en particulier, et toutes les autres obligations qui m'incombent ne me permettaient pas de prévoir le moment où je pourrais tenir une telle rencontre. Vous voudrez bien m'en excuser auprès des membres du comité.

Dans les circonstances, pour ne pas prolonger indûment le délai, j'ai cru opportun de vous communiquer par écrit mes vues à propos des recommandations que contient le rapport du comité.

La première recommandation porte sur le principe de l'utilisation des nouveaux médias, et notamment de la télévision, pour la formation des adultes. La seconde propose l'élaboration d'un programme conçu dans cette perspective pour l'ensemble du Québec. Je donne mon plein accord à ces

...

recommandation. Pour y donner suite, conformément d'ailleurs à la troisième recommandation du rapport, j'ai demandé au sous-ministre de l'Éducation de prendre l'initiative de constituer immédiatement un groupe de travail. Ce groupe de travail, ou "comité d'implantation", collaboreront des représentants de Radio-Québec, de la direction générale de l'Éducation permanente, de la direction générale de la Planification, du service des Moyens techniques d'enseignement, de même que des responsables d'équipes du projet-pilote. Ce groupe disposera d'une période d'environ six mois, à compter de janvier 1970, pour remplir son mandat.

J'ai demandé, par ailleurs, qu'on donne suite, dans toute la mesure du possible, à votre quatrième recommandation concernant le personnel de l'équipe actuelle du projet-pilote.

Quant à votre cinquième recommandation, je la soumets à l'attention toute particulière du groupe de travail dont j'ai parlé plus haut. Il me paraît, en effet, tout à fait logique et souhaitable de prendre appui sur l'expérience réalisée dans la région du Saguenay - Lac St-Jean et sur les leçons qu'il y a lieu d'en tirer à tous égards pour définir l'orientation à donner à un programme de formation des adultes axé sur l'utilisation des média de communication.

Comme vous pouvez le constater, c'est avec une grande satisfaction que j'ai accueilli le rapport du comité dont vous avez eu la bienveillance d'accepter la présidence. Je vous remercie cordialement de votre concours et vous prie d'exprimer à chacun des membres du comité ma gratitude pour leur collaboration empressée et efficace.

Veuillez agréer, cher monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

J.-J. Cardinal

p.c.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
HÔTEL DU GOUVERNEMENT QUÉBEC

Québec, le 12 décembre 1969.

Mémoire à / Monsieur ... (1)

de / Yves Martin
Sous-ministre

SUJET: Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes

1- Pour donner suite à l'approbation du ministre concernant le comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, je vous fais part de la nomination des personnes suivantes sur ledit comité:

Messieurs Réginald Grégoire, secrétaire du comité
Roland Charbonneau
Rodrigue Gagnon
Pierre Leclerc
Jean-Guy Darveau
Michel Demers

Viendront s'ajouter à ces membres un représentant de la direction générale de la Planification qui agira à titre de président du comité et un représentant de Radio-Québec. Deux autres membres viendront compléter les cadres de ce comité dans un avenir prochain.

2- Les personnes ci-haut mentionnées devront pour la période de travail du comité -- soit du début de janvier à la fin de juin 1970 -- se consacrer entièrement aux travaux que le comité entreprendra et réalisera eu égard au mandat qui lui a été confié. En conséquence, je compte que vous prendrez les mesures nécessaires pour dégager ces personnes des responsabilités qu'elles assument déjà, afin qu'elles puissent travailler à temps plein pour le comité. Vous voudrez bien préparer, pour ma signature, les lettres annonçant aux employés sous votre direction leur nouvelle affectation.

/...

3- Le mandat du comité se trouve défini dans les documents suivants:

a) Rapport du comité du programme de récupération de Télévec, soumis au ministre de l'Education (23 octobre 1969);

b) Mémoire du sous-ministre de l'Education à l'honorable Jean-Guy Cardinal (10 novembre 1969);

c) Mémoire de M. Jacques Laurent (directeur du cabinet) au sous-ministre de l'Education (18 novembre 1969);

d) Lettre du ministre de l'Education à M. Roger Bellavance, président du comité du programme de récupération de Télévec (26 novembre 1969).

A titre de rappel, je vous signale que le comité a globalement pour mandat:

> "de voir à l'élaboration et à l'implantation progressive à l'échelle du Québec, d'un programme de formation des adultes échelonné sur plusieurs années, qui donnerait suite à l'expérience Télévec" (Mémoire à l'honorable Jean-Guy Cardinal, page 2).

Il importe d'abord d'assurer aux membres du comité la possibilité de procéder à une réflexion cohérente et concertée sur les leçons à retenir de l'expérience Télévec, comme système multi-média conçu pour la formation des adultes. Le comité devra, selon les termes mêmes de son mandat, traduire cette réflexion dans des propositions concrètes à réaliser progressivement, compte tenu des ressources budgétaires qui seront affectées à l'exécution des programmes de formation destinés aux adultes du Québec durant les prochaines années.

4- Le programme d'implantation élaboré par le comité devra nécessairement être réalisé à l'intérieur des cadres du ministère (direction générale de l'Education permanente, service des Moyens techniques d'enseignement, direction générale de la Planification) pour la programmation et la conception des documents audio-visuels et pour la production et la distribution des documents d'accompagnement. La production technique et la diffusion des documents audio-visuels seront réalisées par Radio-Québec, en collaboration avec le service des Moyens techniques d'enseignement du ministère de l'Education.

1/...

5- En ce qui concerne les autres employés de TÉVEC, qui ne feront pas partie du comité mais que vous intégrerez à votre direction ou service, je comprends que vous les affecterez à des tâches directement reliées aux travaux conçus et entrepris par le comité.

6- Sur la convocation du secrétaire, le comité devra tenir sa première séance de travail avant le 15 janvier.

Vous avez sans doute vu l'importance du mandat confié à ce comité pour le développement futur des technologies d'enseignement en éducation permanente. Il est impératif que les travaux du comité conduisent à un programme d'implantation qui puisse être mis en opération à brève échéance. A ce propos, je vous rappelle que le ministre a exprimé le souhait que ce programme soit mis en vigueur "sans délai".

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Yves Martin
sous-ministre

c.c.

---

(1) Ce mémoire a été adressé au directeur général du C.M.T.E., M. Adelin Bouchard et aux directeurs généraux de l'Éducation permanente, M. Jean-Guy Vennes, de la Planification, M. Maurice Mercier et des Bureaux régionaux, M. Jean-Jacques Bergeron).

COMITE D'IMPLANTATION DE LA TELEVISION EDUCATIVE POUR LA FORMATION DES ADULTES

PRECISIONS SUR LE MANDAT DU COMITE

26 février et 19 mars 1970

INTRODUCTION

A la suite du rapport présenté par le Comité du programme de récupération (1), le ministre et le sous-ministre de l'Education ont eux-mêmes défini, dans leurs grandes lignes, le mandat, la composition et le champ de travail du "Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes" (2).

Par la suite, surtout au cours de ses deux premières réunions, le comité a procédé à une étude attentive de ces divers textes; il a alors tenté d'en dégager les éléments essentiels, de les expliciter et d'en mesurer la portée. Le présent texte constitue la synthèse et la conclusion de ce travail. Il a reçu l'approbation unanime des membres du comité lors de la réunion tenue le 26 février , sauf le troisième paragraphe de la section I, c, qui a été ajouté lors de la réunion du 19 mars pour donner suite à une lettre du sous-ministre de l'Education datée du 18 mars.

L'évolution de leurs discussions a amené naturellement les membres du comité à ordonner leur pensée autour de deux axes majeurs très simples:

I- CE QUE LE COMITE EST

II- CE QUE LE COMITE N'EST PAS

I- CE QUE LE COMITE EST

a) Le rôle propre du comité est d'établir le plan général et le programme concret de réalisation d'un projet de formation des adultes qui fait appel à de nouveaux média.

Ce projet doit être aussi complet que possible et, en conséquence, être échelonné sur plusieurs années, envisager de couvrir progressivement l'ensemble du territoire québécois et se situer dans la perspective d'un système régulier de formation des adultes.

En conséquence, il doit donc, avec la collaboration des personnes et des organismes qui en font partie et qui alimentent le comité en études, propositions et informations, concevoir et élaborer le plan général et le programme concret de réalisation d'un nouveau projet dans le domaine de l'éducation des adultes. Ceci suppose que le projet devra contenir des recommandations précises sur les objectifs à atteindre, les méthodes de travail à privilégier, les média à utiliser, les contenus de formation ou programmes scolaires à proposer, la pédagogie à développer, les structures à mettre en place, les étapes de réalisation à franchir, le calendrier général à respecter, les coûts à prévoir, etc.

La tâche étant ample et complexe, quelques-uns des ex-responsables d'équipes de Tévec et les représentants des principaux organismes qui seront vraisemblablement impliqués dans la réalisation effective de ce projet sont invités par le ministre de l'Education à travailler ensemble immédiatement et d'une façon régulière et intensive.

Ce regroupement vise à permettre à chaque organisme concerné par la réalisation du nouveau projet de participer pleinement à son élaboration, d'en saisir la signification et la portée, d'en mesurer les implications et de s'y préparer psychologiquement et pratiquement (i.e. au niveau des prévisions budgétaires, de la formation du personnel, de l'établissement du programme et du calendrier de travail internes, etc.) dans les meilleures conditions. En effet, de cette façon, des recommandations communes, éclairées par l'ensemble des informations disponibles et mûries par une confrontation rationnelle et suffisamment étendue dans le temps des opinions de chacun, peuvent se dégager progressivement.

En conséquence, la réalisation du mandat du comité suppose davantage que la contribution d'une ou deux personnes seulement par organisme; en effet, la mise au point d'un projet réalisable n'est possible que si les organismes eux-mêmes, à leur niveau le plus élevé, suivent de près le travail du comité et l'apprécient au fur et à mesure, plutôt que d'attendre la parution du rapport final (3).

b) <u>Le comité doit étudier de très près les possibilités d'utilisation de la télévision dans ce projet</u>.

Parmi les médias qu'il proposera d'utiliser, le comité considère que la télévision devrait normalement occuper une place particulière. Toutefois, l'accent mis sur la télévision n'exclut nullement l'appel à d'autres moyens, soit d'ordre technique, soit d'ordre socio-pédagogique. Quelques-uns sont d'ailleurs mentionnés dans l'un ou l'autre texte relatif au mandat du comité; il en est ainsi du cours par correspondance, de l'animation pédagogique et de la recherche.

e) Le comité doit étudier d'une façon particulière l'expérience acquise dans TÉVEC

Il ressort clairement des divers documents disponibles que la création du comité d'implantation se situe dans le prolongement immédiat du projet-pilote Tévec et que celui-ci constitue un des pôles de référence pour le travail du comité. Ce fait explique qu'il soit demandé au comité de procéder à une réflexion cohérente et concertée sur ce projet et d'en retenir les leçons.

Toutefois, le comité considère que l'insistance mise sur Tévec n'est pas exclusive. En conséquence, s'il n'entreprend pas lui-même des recherches particulières, il juge nécessaire de faire son profit le plus possible des expériences tentées et des études déjà faites au Québec, au Canada et à l'étranger. Aussi, dans les circonstances actuelles, il juge impératif de s'intéresser de très près aux résultats de RESAME et des Opérations DEPART de Montréal et de la province et d'en tenir compte dans le projet qu'il est invité à planifier.

Enfin, en se référant à la recommandation du Comité du programme de récupération qui propose qu'un projet axé sur des contenus de formation nouveaux et plus avancés soit mis au point pour le Saguenay/Lac St-Jean, le comité compte étudier attentivement les suites particulières qu'il convient de donner à l'expérience Tévec dans cette région.

II- CE QUE LE COMITE N'EST PAS

a) Il n'est pas un comité d'élaboration de contenus de formation

Même s'il doit éventuellement discuter de problèmes relatifs aux contenus ou aux programmes au cours de son travail, le comité d'implantation n'a pas été créé pour élaborer des contenus de formation ou mettre au point des programmes scolaires, quels qu'ils soient. La préparation de ceux-ci relève spécifiquement de la D.G.E.F.

b) Il n'est pas un comité chargé de réaliser lui-même une action opérationnelle.

Rien, dans les textes qui précisent le mandat du comité, n'autorise celui-ci à procéder lui-même à la réalisation d'un projet concret de formation ou à engager du personnel dans ce but. Ces responsabilités reviennent, selon leur nature, à la D.G.E.F., au C.M.T.E., à l'O.R.T.Q., aux C.E.R. et, éventuellement, à d'autres organismes existants ou à créer.

c) Il n'est pas un comité dont le rôle propre est la recherche

Même si, pour réaliser son travail spécifique, il doit accorder une large place à l'étude et à la recherche, le comité d'implantation ne se définit pas comme un comité d'étude ou un groupe de recherche au sens habituel du terme. Ainsi, par exemple, il ne relève pas de lui de conduire une recherche expérimentale sur les diverses possibilités d'utilisation des moyens audio-visuels pour l'éducation des adultes ou de mener une enquête sur les besoins actuels de formation.

Sur ces diverses questions et d'autres similaires, la D.G.E.P., le S.M.T.E., l'O.R.T.Q. et d'autres organismes ont poursuivi, poursuivent ou poursuivront normalement des études et recherches appropriées. Dans aucun cas, l'existence du comité d'implantation ne vient modifier les projets en cours.

d) Il n'est pas un comité dont le rôle propre est d'inventorier des problèmes, des expériences ou des moyens technologiques.

En effet, le ministre de l'Education n'a pas mis sur pied le comité d'implantation pour effectuer un inventaire des problèmes qui se posent actuellement dans le domaine de l'utilisation des moyens technologiques à des fins d'éducation, des expériences qui sont en cours ou des moyens auxquels on pourrait faire appel au cours des prochaines années. Dans ces divers domaines, le ministère des Communications, l'O.R.T.Q., le S.M.T.E. et le groupe de travail Education et Technologie, de la Direction générale de la Planification, en particulier possèdent des responsabilités aussi entières qu'avant la création du comité; le travail de celui-ci ne préjuge en rien des conclusions auxquelles ces organismes pourraient arriver.

ooooo-0-0-0-ooooo

(1) Ce rapport a été transmis au ministère de l'Education à la fin du mois d'octobre 1969. Il porte comme titre: "Rapport du comité du programme de récupération" (7 pp.). Ce document contient aussi, en annexe, des "Notes pour l'éventuel groupe de travail chargé de l'élaboration et de la mise sur pied du projet" (6 pp.).

(2) On trouve cette définition dans les documents suivants:

- le mémoire du sous-ministre de l'Education, M. Yves Martin, au ministre de l'Education, l'honorable Jean-Guy Cardinal, en date du 10 novembre 1969;

- le mémoire de M. Jacques Laurent (Directeur de cabinet du ministre de l'Education) à M. Yves Martin, sous-ministre, en date du 18 novembre;

- la lettre du ministre de l'Education, l'honorable Jean-Guy Cardinal, au président du comité du programme de récupération, M. Roger Bellavance, en date du 26 novembre;

- les lettres adressées par le sous-ministre de l'éducation au directeur du S.M.T.E. et aux directeurs généraux de l'Education permanente, de la Planification et des Bureaux régionaux, le 12 décembre, et au président de Radio-Québec, le 18 décembre;

- la lettre adressée par le sous-ministre de l'Education à M. Pierre Leclerc, président du Comité d'implantation, en date du 28 janvier 1970.

(3) La lettre de M. Cardinal à M. Bellavance précise que le comité dispose "d'une période d'environ six mois, à compter de janvier 1970, pour remplir son mandat".

E D U Q 8170364 B

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
COMITÉ D'IMPLANTATION
DE LA TÉLÉVISION ÉDUCATIVE
POUR LA FORMATION DES ADULTES

PROJET MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU QUÉBEC

RAPPORT FINAL

TOME II

17 juillet 1970

R. A. Jotte

E D U Q 8170364 B

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
COMITÉ D'IMPLANTATION
DE LA TÉLÉVISION ÉDUCATIVE
POUR LA FORMATION DES ADULTES

PROJET MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU QUÉBEC

RAPPORT FINAL

TOME II

DOCUMENT DE TRAVAIL

17 juillet 1970

TABLE DES MATIERES

T O M E II

Page

TABLE DES MATIERES DU TOME II..... i

DEUXIEME PARTIE

LE SYSTEME DE FORMATION PROPOSE

CHAPITRE V: CHOIX D'UN SYSTEME MULTI-MEDIA..... 2

. Rétrospective sur le tome I..... 3
A) Les besoins..... 3
B) Le style de réponse à ces besoins..... 4
C) Les moyens concrets de répondre aux besoins..... 5
. Le tome II..... 6
. Le nom du système..... 7

CHAPITRE VI: A QUI S'ADRESSE CE PROJET ?..... 8

. Un instrument de travail..... 9
. Un auditoire-cible..... 9
. Les degrés de participation au projet..... 12
. A la recherche de taux de référence..... 15
. Facteurs susceptibles de modifier les taux Tévec dans les autres régions du Québec..... 19
. Nombre d'inscrits possibles par rapport à la population totale..... 22
A) Dans l'ensemble du Québec..... 23
B) Dans chacune des régions administratives. 25
. Nombre d'inscrits possibles par groupe d'âge.... 26
A) Dans l'ensemble du Québec..... 26
B) Dans chacune des régions administratives. 28
. Quelques groupes particuliers de participants... 36
. Conclusion..... 39

ANNEXE SUR L'INSCRIPTION..... 41

. Buts de l'inscription..... 41
. Modalités concrètes de l'inscription..... 41
. Le formulaire d'inscription..... 42

Page

. Le fichier..... 42
. Le formulaire de changement d'adresse..... 43

CHAPITRE VII: LES PRINCIPALES PROPRIETES DU PROJET PROPOSE. 44

. Remarques préliminaires..... 45
. Les cinq propriétés retenues..... 46

CHAPITRE VIII: LE GENRE DE FORMATION PROPOSE..... 54

. Introduction..... 55
. Facteurs à considérer..... 55
. Le genre de formation..... 59
A) Formation centrée sur l'observation, l'analyse et la compréhension des réalités..... 59-A
B) Formation centrée sur la découverte et l'expérimentation de modèles dynamiques d'adaptation..... 62
C) Formation centrée sur l'apprentissage des codes utilisés pour représenter les réalités et communiquer..... 63

CHAPITRE IX: LES CONTENUS DE FORMATION..... 65

. Introduction..... 65
. Orientation des contenus..... 67
. Choix des sujets..... 71
. Structuration des contenus..... 72
. Remarques générales..... 74
. Notes et références..... 77

CHAPITRE X: SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION DES ACQUIS..... 82

. Introduction..... 83
1. Orientation d'un système d'évaluation et de certification des acquis de l'adulte..... 84
2. Organisation du système d'évaluation et de certification..... 86
3. Responsabilité de l'organisation et de la mise en place du système d'évaluation et de certification..... 89

Page

CHAPITRE XI: LES MEDIA: ROLE, FONCTIONS ET MODALITES D'UTILISATION..... 91

I - LES MEDIA TECHNOLOGIQUES..... 92

SECTION A: La télévision..... 93

1. Pourquoi utiliser la télévision ?..... 93
. La valeur de la télévision comme outil de formation..... 93
. Pourquoi la télévision en circuit ouvert ?..... 95
. Les possibilités..... 98

2. Les émissions de télévision..... 101
. Une émission centrée sur la participation..... 101
. Objectifs de l'émission de télévision. 103
. La façon de présenter les contenus.... 103
. Exemple d'une émission..... 104
. Rôle des animateurs à l'écran..... 105
. Permanence des documents..... 107
. La production..... 108
. Schéma général de la structure de production..... 110
. Effort de production..... 111
. Le personnel de production..... 111

SECTION B: La radio..... 113

. Le rôle de la radio..... 113
. Avant l'implantation..... 114
. Pendant la marche régulière du système 114
. Médium de spécialisation..... 115
. Responsables de l'émission..... 116

II - LES MEDIA SOCIO-PEDAGOGIQUES..... 117

SECTION A: Les documents d'accompagnement.... 118

1. Les documents dans l'ensemble des multi-média..... 118
2. Distinction de trois catégories de documents..... 119

Page

3. Le genre de documents que le projet produira directement..... 121
. Les fonctions de ces types de documents..... 123
. Rôle du document d'accompagnement général..... 124
. Rôle du document de récupération..... 125

4. Le genre de documents que le projet utilisera ou suscitera..... 126

. Conclusion..... 128

SECTION B: L'animation pédagogique..... 129

1. L'animateur pédagogique..... 130
2. L'animateur de groupe..... 131

. Les centres d'éducation permanente..... 133
. La structure de participation des usagers.. 134

SECTION C: Le feedback..... 136

. Le feedback comme élément de formation..... 136
. Définition du feedback..... 137
. La fonction du feedback..... 137
. Deux types de feedback..... 138
A) Feedback spontané..... 138
B) Feedback systématisé..... 139

SECTION D: L'évaluation et la recherche..... 140

. Introduction..... 140
. Le rôle de la recherche..... 140
. Les types de recherches..... 141
. La recherche: élément fonctionnel du système..... 142
. Relation entre l'équipe de recherche du projet et les organismes mentionnés..... 144
. Recrutement des membres de l'équipe de recherche du projet..... 145
. Relation du service de l'Informatique du ministère avec la recherche..... 145

CHAPITRE XII: L'INFORMATION DANS LE SYSTEME MULTI-MEDIA.... 147

. Une information engagée..... 148

Page

. Quatre pôles de travail..... 148
A) L'information vers l'extérieur..... 149
B) L'information de l'extérieur vers l'intérieur du système..... 150
C) L'information de l'intérieur vers l'intérieur du système..... 151
D) L'information des visiteurs..... 151
. L'équipe d'information et de feedback..... 152

CHAPITRE XIII: LE PERSONNEL..... 154

SECTION A: Le personnel nécessaire..... 155

. Introduction..... 155
. Les équipes du système..... 157
. Les tâches et les étapes de travail..... 158
. Aperçu sur le personnel requis..... 160

SECTION B: La formation préliminaire et permanente du personnel..... 162

. Eléments de base..... 162
A) Formation..... 163
B) Perfectionnement..... 164
. Moyens de formation du personnel..... 165
A) Journées ou sessions d'étude..... 165
B) Travail d'équipe..... 166
C) Circulation des informations..... 167

Annexe: Sessions de perfectionnement pour le personnel du système d'éducation. 168
- Objectifs d'une session de perfectionnement..... 168
- Moyens utilisés..... 169
- Organisation..... 170
- Thème des sessions de perfectionnement..... 171
- Implications financières..... 171

CHAPITRE XIV: L'ORGANISATION ET L'ADMINISTRATION DU SYSTEME 172

. Réflexions préliminaires..... 173
. Six principes directeurs..... 174
. Structures proposées..... 175
1. Structure de consultation et d'animation.. 176
- Niveau local..... 176
- Niveau sous-régional..... 177

Page

2. Structure de gestion et de coordination... 178
- Niveau régional..... 179
- Niveau provincial..... 181

Annexe: L'organisation des services de radio-télédiffusion à travers le monde..... 186

CHAPITRE XV: LES GRANDES ETAPES D'IMPLANTATION..... 187

. A partir de quelle région et à quel rythme ?.... 188
. L'implantation selon les régions..... 189
A) Les préoccupations et critères qui ont éclairé le choix du comité..... 189
B) Le choix du comité..... 192
C) Une alternative..... 194
. Les étapes d'implantation..... 195
A) Combien d'étapes ?..... 195
B) Particularités de la première étape..... 197
C) Quelques dates-clefs..... 199
D) Cheminement critique de juillet 1970 à juillet 1971..... 204

CHAPITRE XVI: ESTIMATION GENERALE DU COUT..... 208

. Remarques préliminaires..... 209
. Estimation générale pour les différents postes.. 211
I - 1er octobre 1970 - 31 mars 1971..... 211
II - 1er avril 1971 - 31 mars 1972..... 216
. Explications sur chacun des postes..... 221

DEUXIEME PARTIE

LE SYSTEME DE FORMATION PROPOSE

CHAPITRE V

CHOIX D'UN SYSTEME MULTI-MEDIA

RETROSPECTIVE SUR LE TOME I

Si nous essayons de considérer sommairement les réalités frappantes qui se dégagent des études du tome I, nous sommes placés devant les trois propositions suivantes:

- des besoins urgents et massifs existent en formation des adultes au Québec;
- ces besoins exigent un style particulier de réponse;
- on doit adopter les outils appropriés pour y répondre.

A) LES BESOINS

Des besoins massifs apparaissent dans la population adulte au Québec; près de 50% de cette population semble nettement laissé pour compte, négligé au plan éducationnel, ce qui entraîne généralement un semblable désavantage au plan économique, au plan du travail de même qu'au plan social et psychologique.

Comme le progrès, l'évolution de l'éducation et de la vie économique développent davantage les possibilités offertes soit aux jeunes, soit aux bien nantis. En conséquence, l'écart qui existe entre les jeunes et les bien nantis, d'une part, et la population visée par le système, d'autre part, ne fait que s'accroître. Même au point de vue financier, toute opération qui pourrait réduire le nombre de personnes comprises dans cette partie la moins favorisée de notre population constituerait un investissement très avantageux pour l'Etat. C'est, en effet, dans ce groupe que se retrouvent en majorité les personnes que l'Etat doit prendre en charge et porter à son [illegible] et qui, souvent, ne peuvent exercer de rôle actif par rapport à l'ensemble de l'économie.

Par ailleurs, cette moitié de la population adulte du Québec se trouve habituellement handicapée par une captivité physique, psychologique et sociale (voir le chapitre III, tome I).

En outre, il faut considérer la difficulté psychologique de participer aux formes pédagogiques habituelles qui sont déjà trop abstraites et insuffisamment reliées au vécu, surtout si on réalise les difficultés de perception de cette partie de la population.

B) LE STYLE DE REPONSE A CES BESOINS

La réponse du système doit constamment favoriser l'autoéducation précisément pour que, dès le début, l'adulte se prenne en charge, devienne actif et s'induise ainsi dans un circuit d'éducation permanente.

Toute réponse devra d'abord respecter, valoriser, voire revaloriser la personne qui a ces besoins. Elle doit donc s'adresser simultanément à toutes les facettes de sa personnalité.

La personne doit pouvoir prendre conscience de ce qu'elle est: en elle-même, dans ses rapports avec les autres, dans son travail. Aussi, les ressources du système offrent à l'adulte des occasions de développer une capacité de se prendre en charge et de se transformer sur ces trois plans.

Toute réponse doit se présenter dans un système où la personne ne se trouve ni dépaysée, ni déracinée, ceci parce qu'elle reconnaît ses cadres familiers, son environnement, sa région. Ce

système devra lui permettre de trouver des valeurs et des perspectives nouvelles dans ses cadres familiers. Cette approche aura pour effet de provoquer une redécouverte et une revalorisation de son propre environnement ainsi qu'un intérêt et une motivation à y jouer un rôle actif.

L'adulte possède déjà l'expérience de la vie. Il fonctionne selon des impératifs pratiques quotidiens et, au contraire de l'enfant, il n'attend plus après le moment de devenir grand. Ce même adulte n'a pas de temps à perdre. En conséquence, le système doit adopter un style direct de réponses. Il doit aller droit au but, aux choses vitales et éliminer tous les détours inutiles qui ne conviennent pas à l'adulte.

C) LES MOYENS CONCRETS DE REPONDRE AUX BESOINS

On sait déjà que la conjonction de plusieurs moyens liés entre eux renforce et consolide toujours l'apprentissage. Il existe d'ailleurs une quinzaine de média modernes de formation et diverses combinaisons de ces média. Mais il existe très peu de média modernes qui sont universellement diffusifs. Il n'y a que les "mass-média" (radio, télévision, imprimés) qui possèdent présentement ce caractère universellement diffusif. Eux seuls rejoignent quotidiennement cette collectivité adulte dans sa captivité et dans sa mobilité très relative au-delà du foyer et du lieu de travail.

Seul un système à prépondérance "multi-mass-média" permet de briser ce mur d'isolement avec des moyens courants, déjà là, déjà utilisés quotidiennement par l'adulte. Et ceci n'est pas possible avec d'autres catégories de ressources éducatives d'ordre tech-

nologique qui ne sont pas universellement diffusives, à cause des coûts prohibitifs impliqués au niveau individuel (magnétoscope, audio-vision).

D'autre part, c'est par divers média socio-pédagogiques que s'anime, démarre, croît, se développe et se soutient un puissant mouvement collectif d'exploitation des média techniques dans ce système de formation. Cela s'exprimera par tous les échanges, les contacts, les réactions inhérents aux média socio-pédagogiques. Cette animation devra se centrer d'abord sur la personne elle-même et sur son travail personnel, mais aussi sur des activités, des temps et des lieux de regroupement, en tenant compte des organismes et des associations déjà existants.

Ainsi, grâce aux média socio-pédagogiques, les adultes qu'on respecte et valorise au niveau même des techniques de communication bénéficient également du contact humain sur une base individuelle et/ou collective.

Le comité propose donc l'implantation d'un système multimédia qui utilisera la télévision, la radio, le document d'accompagnement, l'animation pédagogique et la participation des usagers à l'évolution du système lui-même.

LE TOME II

Dans le tome II de ce rapport, le comité indique comment fonctionneront ces divers média et dans quelles structures ils seront imbriqués.

Ce tome indiquera en outre certaines implications que l'implantation du système représente pour le gouvernement du Québec.

Le comité tentera ici de résoudre les questions opérationnelles suivantes:

- A qui s'adresse ce projet?
- Quel niveau de formation veut-on viser?
- Quel genre de contenus sera présenté par ce système?
- De quelle façon les usagers pourront-ils s'évaluer eux-mêmes, être évalués, obtenir des certifications?
- Quel sera le rôle précis de chacun des média?
- Comment le système maintiendra-t-il un contact continuel avec la population? Comment l'animer? Comment recueillir ses réactions? Comment les analyser?
- Quel genre de personnel faudra-t-il et en quelle quantité?
- Quel sera le rôle de chacun des organismes impliqués?
- Comment se présenteront les grandes étapes du système, les opérations, le cheminement critique?
- Combien le comité prévoit-il que ce système coûtera?

LE NOM DU SYSTEME

Diverses appellations furent envisagées; le comité a retenu les deux propositions suivantes: PROMA, i.e. projet multi-média pour les adultes et SYMAQ, i.e. système multi-média pour les adultes du Québec.

CHAPITRE VI

A QUI S'ADRESSE CE PROJET?

UN INSTRUMENT DE TRAVAIL

La question générale posée en tête de ce chapitre est en fait double. On peut la décomposer ainsi:

- A qui ce projet est-il destiné?
- Combien de personnes s'y engageront effectivement?

Sur un plan général tout au moins, il est relativement facile de répondre à la première de ces questions. La seconde pose beaucoup plus de difficultés; un si grand nombre de variables entrent en jeu, variables peu connues dans leurs effets pour la plupart, que toute réponse précise est tout à fait impossible. Ce que nous pouvons faire, cependant, c'est d'élaborer un instrument de travail qui permette d'effectuer certaines projections. C'est essentiellement ce que nous nous proposons de faire dans le présent chapitre.

Nous essayons d'y parvenir en définissant certaines catégories de participants et en utilisant divers taux de participation inspirés de l'expérience Télec qui, on le sait, a été réalisée au Saguenay/Lac St-Jean. Etant donné que la régionalisation doit avoir une large place dans l'implantation de ce projet, nous accordons une attention particulière à chacune des régions.

UN AUDITOIRE-CIBLE

Les objectifs et les média proposés dans ce projet de formation impliquent nécessairement que celui-ci s'adresse à un public très large. Ainsi, l'émission de télévision étant diffusée en circuit ouvert, n'importe qui peut la regarder et en

faire non profit. Le document d'accompagnement général est également adressé, sans autre formalité, à tous ceux qui figurent sur la liste officielle des inscrits. Les autres activités et services généraux du projet sont organisés dans le même esprit, dans un effort d'application maximum des caractéristiques développées dans le chapitre II.

Le projet ne saurait pourtant, sous un couvert de démocratie ou de "réalisme", être approprié par la tranche la plus active, la mieux organisée ou la mieux pourvue de la population. En effet, cette "ouverture" générale du projet doit être tempérée et mesurée par la règle fondamentale suivante:

> *Les personnes que le projet doit, en priorité, viser à atteindre sont toutes celles qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (15 ans révolus) et qui font partie de la tranche de population qui n'a pas disposé dans le passé et ne dispose pas dans le présent des moyens appropriés pour développer sa culture (1) et acquérir les habiletés de tous ordres requises dans le monde actuel.*

Globalement, dans le Québec d'aujourd'hui, la population qui vit le plus intensément cette situation se trouve surtout concentrée (quoique non exclusivement) dans la moitié de la population

---

(1) Le mot "culture" utilisé ici ne doit évidemment pas être identifié avec la connaissance des trésors artistiques du passé ou du présent. Aussi, notons qu'il a un sens beaucoup plus large et plus prégnant que le mot "scolarisation". Il doit être compris dans le contexte des chapitres I sur les finalités de l'éducation, VIII sur le genre de formation et IX sur les contenus de formation. Il s'agit essentiellement d'une culture qui se développe à partir des potentialités de chaque personne et de l'interaction entre celle-ci et son environnement.

adulte qui n'a pas dépassé le cours élémentaire (2). Dans les années '70, s'occuper d'une façon particulière de cette population plus ou moins marginale est devenu un impératif tant du point de vue de la dignité de la personne que de celui d'un développement équilibré de la société.

Il convient d'insister sur le fait que la règle de base énoncée ci-haut définit un axe de travail, un point d'impact nécessaire mais qu'il ne s'agit nullement, par ce biais, d'exclure des préoccupations du projet un secteur quelconque de la population.

Il serait erroné, en effet, de considérer le cours élémentaire comme étant un critère satisfaisant et plus ou moins exclusif permettant de déterminer si ce projet s'adresse ou non à une personne. Il existe dans notre milieu de très nombreux adultes de tous âges et de tous degrés de scolarité qui ont perdu pied dans le monde actuel et qui ressentent vivement, souvent jusqu'à l'angoisse, que tout leur échappe. Ces personnes ont besoin de l'enracinement concret et de l'effort de reprise de soi-même et de l'environnement sur lesquels le projet du comité est axé. Il est même très probable que ce projet permettra à maints adultes qui ont terminé leur douzième année ou plus de se redécouvrir eux-mêmes et de vibrer au monde qui les entoure avec une fraîcheur et une densité nouvelles, sans que cela nuise pour autant à l'adaptation du projet à la tranche de population qui n'a fait qu'une cinquième, une sixième ou une septième année. Cela est d'autant plus vraisemblable que le système d'éducation du Québec n'a jamais, jusqu'à présent, accordé une réelle importance au genre et aux contenus de formation tels que définis par le comité

---

(2) Voir le chapitre III sur les besoins de formation des adultes du Québec. Selon l'Annuaire du Québec 1970 (p. 359), en 1966, 49.9% de la population du Québec ayant 20 ans et plus n'avaient pas dépassé le cours élémentaire.

dans les chapitres VIII et IX du présent rapport. De fait, la plupart des adultes du Québec, même ceux qui ont poursuivi des études avancées, ont appris très peu de choses, dans le cadre de leurs études régulières, sur les réalités économiques, psychologiques, juridiques et technologiques du monde actuel. On trouve une excellente illustration de ce fait dans le petit nombre de manuels et d'autres instruments d'apprentissage adaptés et en langue française qui existent sur ces sujets.

Les implications de la règle fondamentale énoncée plus haut n'empêchent donc nullement toute personne, quelle que soit sa scolarité antérieure, de visionner l'émission et de se sentir directement concernée, d'approfondir certaines réalités à l'aide du document d'accompagnement et de participer à diverses activités pédagogiques ou d'animation. Inversement, il est évident qu'aucun prérequis académique ne doit être exigé.

Le projet démontrera que le coeur du public qu'il vise d'abord à rejoindre est vraiment celui que nous venons de décrire par les sujets qu'il abordera, le langage qu'il utilisera, le style qu'il donnera à ses émissions, l'esprit qui animera ses efforts d'animation et de publicité et les thèmes que ses responsables développeront au fil de leurs réunions internes ou externes. Et, au fond, on peut se demander si ce n'est pas de cette façon que ce projet apparaîtra le moins discriminatoire pour qui que ce soit.

LES DEGRES DE PARTICIPATION AU PROJET

L'une des questions essentielles auxquelles il est nécessaire de répondre pour évaluer le coût du projet et prévoir le détail de son organisation est celle du nombre de personnes qui s'y engageront éventuellement.

Dans le contexte d'un système de formation multi-média, il nous semble impossible de répondre à cette question sans distinguer divers degrés de participation. Et, comme il est inévitable, dans un tel système, que certaines personnes tirent profit de tel médium et négligent tel autre, il nous a semblé que la meilleure façon d'apprécier cette participation était d'établir une certaine équivalence entre le degré de participation d'une personne au système et le degré d'utilisation qu'elle fait des principaux média qui sont mis à sa disposition.

En procédant de cette façon, nous sommes conscients qu'il existe un danger de confusion entre une appréciation quantitative et une autre qui serait qualitative. En fait, le risque nous paraît plutôt mineur, car nous pensons que le fait pour un usager d'utiliser au maximum les ressources de tous les média qui lui sont proposés lui assurera, dans la plupart des cas, une formation plus poussée que s'il ne participe qu'à une partie du système. Toutefois, et c'est dans ce cas qu'il existe un danger de confusion, cela n'est nullement automatique: il se trouvera sûrement des participants de la catégorie 3 décrite ci-après qui, étant donné leurs aptitudes, leur préparation antérieure ou d'autres circonstances, retireront davantage du système que la plupart des participants de la catégorie 1. Des recherches ultérieures, une fois le projet en marche, devraient permettre d'apporter plus de lumière sur ce point.

Voici donc un essai pour caractériser cinq catégories d'engagement ou de participation à l'intérieur du projet.

Catégorie 1: les participants actifs

Ce sont ceux qui utilisent à fond le document d'accompagnement [illegible] l'émission à peu près quotidiennement et participent d'une façon régulière à des groupes de travail ou à d'autres activités pédagogiques ou d'animation.

Catégorie 2: les participants intéressés

Ce sont ceux qui, pour l'une ou l'autre raison, ne travaillent que certaines parties ou sections du document d'accompagnement, suivent trois ou quatre émissions par semaine et participent de temps à autre à des activités pédagogiques ou d'animation.

Catégorie 3: les participants libres

Ce sont ceux qui n'ont jamais demandé à recevoir le document d'accompagnement et qu'on ne rencontre qu'exceptionnellement dans les activités pédagogiques ou d'animation mais qui suivent régulièrement les émissions.

Catégorie 4: les participants intermittents

Ce sont ceux dont le nom apparaît sur la liste des abonnés au document d'accompagnement et qui ont commencé à suivre les émissions mais qui, par découragement ou pour d'autres raisons, se sont plus ou moins éloignés des activités du projet.

Catégorie 5: les participants singuliers et les badauds

Enfin, on pourrait réunir dans une catégorie particulière ceux qui suivent les émissions d'un oeil critique et s'inquiètent sans cesse de savoir si celles-ci conviennent aux autres, ceux qui lisent les documents d'accompagnement et regardent les émissions en se demandant si ça vaut un bon cours à l'ancienne, ceux qui s'inscrivent "pour voir ce que c'est" et quelques autres de même farine.

ooo-0-ooo

Aucune de ces catégories de participants ne sera absente du projet; en fait, il y en aura sans doute quelques autres ! Cependant, les catégories les plus importantes pour apprécier la rentabilité du projet, de même que pour en préciser les objectifs et les modalités d'application, sont sûrement les trois premières: les participants actifs, les participants intéressés et les participants libres.

A LA RECHERCHE DE TAUX DE REFERENCE

Nous allons maintenant essayer de répondre à la deuxième question: combien de personnes pourraient éventuellement s'engager dans ce projet de formation?

Pour y parvenir, nous avons besoin de points de repère. Notre premier mouvement, dans ces circonstances, est souvent de nous référer à des taux français ou américains. Dans le cas présent, toutefois, ayant nous-mêmes réalisé au Québec une expérience similaire au projet que nous proposons dans ce rapport, il nous a paru vain, étant donné les énergies dont nous disposions, de prolonger les recherches dans d'autres directions.

Notre effort consistera donc essentiellement à définir des taux possibles de participation, en nous appuyant sur la proportion de la populatic- du Saguenay/Lac St-Jean qui s'est engagée dans Tévec en regard de la population globale ou par groupe d'âge de cette région.

Il est clair que ce que nous appelons "les taux Tévec" ne peut suffire à nous garantir des prévisions indiscutables. Il faut, en effet, tenir compte du caractère particulier de l'expérienc[illegible] avec [illegible] divers autres facteurs, soit provinciaux, soit régionaux. Nous énumérons ces divers facteurs un peu plus loin.

a) Le taux général d'inscription

Dans Tévec, il y eut officiellement 34,532 inscrits. Pour diverses raisons, toutefois, de l'avis de l'équipe de recherche, 5,214 d'entre eux n'ont jamais suivi une émission et peuvent être considérés comme des inscrits fictifs. Si on les soustrait des inscrits officiels, il reste 29,318 inscrits réels.

Selon le recensement de 1966, la population du Saguenay/Lac St-Jean était de 280,687 personnes. Le pourcentage de la population totale qui s'est intéressé au projet assez pour s'y inscrire et suivre au moins un certain nombre d'émissions (3) est donc de 10.4%. Voilà un premier "taux de référence" que nous retiendrons.

b) Le taux d'inscription par groupes d'âge

Nous avons essayé également de procéder à une analyse plus fine des inscriptions à Tévec en les analysant selon trois groupes d'âge: les 15-24 ans (4), les 25-54 ans et les 55 ans et plus. Voici un tableau-synthèse sur ce point.

---

(3) On sait aussi que beaucoup de non-inscrits ont suivi régulièrement les émissions de Tévec et qu'un certain nombre d'entre eux se sont même présentés aux examens. Selon la firme de sondages Broadcasting Bureau of Measurement (B.B.M.), 58,900 personnes du Saguenay/Lac St-Jean suivaient chaque jour l'émission proposée par Tévec au cours de la période du 19 février au 3 mars 1968. Les abandons des inscrits réels sont donc largement compensés par l'adhésion des inscrits que l'on pourrait appeler "officieux".

(4) Dans ce cas comme dans d'autres qui apparaissent plus loin dans ce chapitre, il aurait sans doute été préférable de parler des 17-24 ans plutôt que des 15-24 ans, étant donné que les jeunes de 15 et 16 ans fréquentent l'école régulière et ne sont pas susceptibles de s'inscrire au projet. Malheureusement, nous ne disposions pas de ces chiffres au moment où il nous a fallu mettre un point final à ce travail.

TABLEAU 1

POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE DU SAGUENAY/LAC ST-JEAN INSCRITE A TEVEC, SELON TROIS GROUPES D'AGE

Groupe d'âge	Population par groupe d'âge	Inscrits à Tévec (5)	%
15-24 ans	55,585	4,777	8.6
25-54 ans	86,840	22,697	26.1
55 ans	23,374	1,844	7.9
	165,800	29,318 (6)	17.1

En arrondissant les pourcentages, nous en arrivons à la conclusion que 9% des jeunes adultes du Saguenay/Lac St-Jean ayant entre 15 et 24 ans se sont inscrits au projet Tévec, tandis que respectivement 26% et 8% de ceux appartenant aux groupes d'âge de

---

(5) Les renseignements concernant le nombre d'inscrits à Tévec par groupe d'âge se trouvent dans Projet: Renseignements, Dossier I, 10 juillet 1968, p. 18

(6) Les "inscrits fictifs" ont été soustraits proportionnellement selon les groupes d'âge soit:

15-24: 849 inscrits en moins
25-54: 4,037 " " "
55 + : 328 " " "

25-54 ans et 55 ans et plus l'ont fait. Notons également que le pourcentage de 17.1% pourrait servir à mesurer la proportion des inscrits à Tévec par rapport à la population de 15 ans et plus du Saguenay/Lac St-Jean. Cependant, nous n'avons pas utilisé ce taux dans les pages qui suivent.

c) Le taux d'expédition des "devoirs"

On sait que, dans le projet Tévec, les inscrits étaient invités à retourner chaque jour un "devoir" sur carte qui était corrigé par ordinateur.

Selon l'équipe de recherche qui a étudié toutes les données recueillies sur Tévec, la moyenne des retours quotidiens a été de 12,400 au cours de la première étape (7). Par rapport à la population totale de la région, cela donne un pourcentage de 4.4%. Nous considérons ce taux comme très significatif d'un intérêt marqué pour le projet, même si, pour diverses raisons qu'il serait trop long d'expliquer ici, ce pourcentage a été plus faible au cours de la seconde étape.

d) Le taux des téléspectateurs

Nous savons déjà (voir la note 3) qu'au cours de la seconde quinzaine de février 1968, 58,900 personnes en moyenne ont suivi chaque jour l'émission présentée par Tévec. Par rapport à la population totale, cela donne un pourcentage de 21%.

Au cours de la seconde étape, en novembre 1968, un sondage semblable a été réalisé. Il révèle qu'une moyenne de 32,300 personnes suivaient l'émission chaque jour, soit un pourcentage de 11.5%.

---

(7) Projet: Renseignements, Dossier I, 10 juillet 1968, p. 21.

Voici donc, en résumé, les taux de référence dont nous disposons à partir de l'expérience Télec et qui nous serviront de guide dans la suite de ce chapitre. Ces taux pourraient également servir pour des recherches ultérieures plus poussées.

Taux général d'inscription:

10.4% de la population totale

Taux d'inscription par groupe d âge:

15-24 ans: 9% de la population de ce groupe
25-54 ans: 26% " " " " " "
55 ans + : 8% " " " " " "

Taux d'expédition des "Savoirs":

4.4% de la population totale

Taux d'écoute de l'émission:

21% de la population totale en février-mars-1968
11.5% de la population totale en novembre 1968

FACTEURS SUSCEPTIBLES DE MODIFIER LES TAUX TELEC DANS LES AUTRES REGIONS DU QUEBEC

La généralisation des taux Télec à l'ensemble des autres régions du Québec pose évidemment un certain nombre de problèmes. Ce qui s'est passé au Saguenay/Lac St-Jean est-il dû à des circonstances tout à fait particulières et exceptionnelles qui ne se retrouvent dans aucune autre région? Au contraire, un mouvement d'intérêt plus considérable peut-il se produire pour un tel projet dans une autre région?

De l'avis de la majorité des membres du comité, les facteurs susceptibles d'exercer une influence défavorable sur les taux tirés de l'expérience Tévec sont plus nombreux que les facteurs favorables. Cependant, cette appréciation demeure très globale, car le comité n'a pas eu le temps d'analyser en détail tous les facteurs qu'il énumère ci-après. Dans certains cas, le sens, positif ou négatif, dans lequel ces facteurs joueront paraît assez clair mais, dans la plupart des cas, c'est plutôt affaire d'opinion ... et de vérifications minutieuses.

Voici donc une liste des principaux facteurs susceptibles de modifier, tantôt en plus, tantôt en moins, les "taux Tévec".

a) L'aptitude des responsables du projet à formuler leurs objectifs et leurs méthodes pédagogiques dans un langage clair et compréhensible par l'ensemble de la population.

b) L'importance accordée à la publicité. Celle-ci sera-t-elle intensive et motivante ou limitée à une information générale?

c) L'appui accordé au projet par les principaux ministères concernés et l'ampleur des moyens financiers mis à la disposition des responsables par le gouvernement.

d) L'appui spontané accordé au projet par les journaux, les postes de radio, les stations de télévision, les syndicats, les conseils régionaux de développement et les diverses associations privées.

e) Le caractère urbain ou rural d'une région. Certains craignent que le nombre et la variété des activités éducatives et autres qui existent dans une région telle que Montréal, par exemple, ne nuisent à l'intérêt de la population pour le projet.

f) Le nombre d'anglophones et d'immigrants qui sont installés dans une région.

g) Les heures de diffusion des émissions. La réaction de la population sera évidemment différente si l'émission est diffusée à 21h.30 ou à 23h.30.

h) Le niveau de conscience régionale atteint par la population d'une région. On a souligné que le mouvement de solidarité qui est susceptible d'en résulter peut aussi bien être positif (v.g. la population de Montréal à l'occasion de l'Expo '67) que négatif (v.g. on craint, par exemple, que la population du Bas St-Laurent et de la Gaspésie, échaudée par des expériences antérieures de participation laissées en plan, ne manifeste moins d'enthousiasme que celle du Saguenay/Lac St-Jean).

i) Le nombre de stations de télévision qui diffuseront l'émission et la qualité de la "couverture" donnée par ce ou ces station (s).

j) Le fait qu'il y ait ou non des examens et la remise d'un diplôme plus ou moins traditionnel. Selon certains, un tel diplôme augmentera la participation au projet et, selon d'autres, il le diminuera.

k) La capacité du projet à réaliser effectivement les caractéristiques développées dans le chapitre II et, en particulier, sa capacité à se "brancher" sur des thèmes empathiques à la population.

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES PAR RAPPORT A LA POPULATION TOTALE

En utilisant les taux de référence que nous avons dégagés précédemment, nous allons maintenant essayer de réaliser quelques projections.

Conscients du fait que le "taux Tévec" ne saurait servir de barème universel et que le système que nous proposons prévoit divers degrés de participation, nous avons effectué des calculs selon quatre taux différents. Le troisième de ces taux est toujours ce que nous appelons le "taux Tévec", c'est-à-dire le taux de participation de la population du Saguenay/Lac St-Jean au projet Tévec. Comme on peut en juger par le tableau 2, les deux premiers lui sont toujours inférieurs et le quatrième lui est supérieur. Il ne faut pas chercher de savantes raisons pour lesquelles la différence entre le "taux Tévec" et les trois autres est de trois, de quatre ou de six pour cent plutôt que de huit, de neuf ou de onze pour cent. Ce choix est arbitraire dans une large mesure. Cependant, nous avons fait grand cas du sentiment général du comité sur ce point et nous

avons essayé, grosso modo, de tenir compte des différentes catégories de participants. Ainsi, si on utilise concrètement cet instrument de travail, on peut considérer, par exemple (nous insistons ici: ce n'est qu'un exemple; les tableaux qui suivent peuvent aussi être utilisés autrement), que le taux no 4 est un bon indice de la cote d'écoute probable de l'émission (i.e. les participants libres), que le taux Tévec est un bon indice du nombre des participants intéressés et que le taux no 2 ou no 1 indique assez précisément quel sera le nombre probable des participants actifs.

Comme on le constatera, nous tenons compte de l'ensemble du Québec, d'une part, et de chacune des régions administratives (sauf le Nouveau-Québec), d'autre part.

A) DANS L'ENSEMBLE DU QUEBEC

TABLEAU 2

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES
D'APRES LA PROPORTION DE LA POPULATION TOTALE
DU SAGUENAY/LAC ST-JEAN INSCRITE A TEVEC

Population du Québec (8)	Selon taux no 1: 4%	Selon taux no 2: 8%	Selon taux Tévec: 10.4%	Selon taux no 4: 14%
5,770,974 (9)	230,839	461,678	600,181	807,936

(8) Toutes les statistiques concernant la population de l'ensemble du Québec ou de chacune des régions proviennent du recensement de 1966.

(9) Moins la population du Nouveau-Québec.

Si, dans ce projet, la réponse de l'ensemble de la population du Québec était semblable à celle du Saguenay/Lac St-Jean par rapport à Tévec, on pourrait s'attendre à 600,181 inscrits. Si la réponse était plus faible de 2.4%, le nombre des inscrits serait de 461,678. Enfin, si l'ensemble de la population du Québec, dans une proportion de 3.6%, manifestait plus d'intérêt pour ce projet que n'en a manifesté la population du Saguenay/Lac St-Jean pour Tévec, le nombre des inscrits atteindrait 807,936.

On peut également interpréter ces chiffres d'une façon différente. Ainsi, on peut considérer que le taux no 1 est applicable aux participants actifs, le taux no 2 aux participants intéressés, le taux no 3 aux participants intermittents et le taux no 4 aux participants libres.

B) DANS CHACUNE DES REGIONS ADMINISTRATIVES

TABLEAU 3

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES PAR REGION ADMINISTRATIVE,
D'APRES LA PROPORTION DE LA POPULATION TOTALE
DU SAGUENAY/LAC ST-JEAN INSCRITE A TEVEC

Région administrative	Population régionale	Selon taux no 1: 4%	Selon taux no 2: 8%	Selon taux Tévec: 10.4%	Selon taux no 4: 14%
1- Bas St-Laurent et Gaspésie	239,772	9,591	19,182	24,936	33,568
2- Saguenay/Lac St-Jean	280,687	11,227	22,455	29,191	39,296
3- Québec	907,415	36,297	72,593	94,371	127,038
4- Trois-Rivières	424,151	16,966	33,932	44,112	59,381
5- Cantons de l'Est	219,498	8,780	17,560	22,828	30,730
6- Montréal	3,217,286	128,691	257,383	334,598	450,420
7- Outaouais	224,164	8,967	17,933	23,313	31,383
8- Nord-Ouest	160,142	6,406	12,811	16,655	22,420
9- Côte-Nord	97,859	3,914	7,829	10,177	13,700
TOTAL	5,770,974	230,839	461,678	600,181	807,936

On peut interpréter ce tableau dans le même sens que le tableau 1. Nous ne croyons pas nécessaire de nous y attarder.

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES PAR GROUPE D'AGE

La procédure que nous suivons dans ce paragraphe est la même que celle que nous avons utilisée dans le précédent. La seule différence est que nous effectuons ici des projections à partir de trois groupes d'âge.

A) DANS L'ENSEMBLE DU QUEBEC

TABLEAU 4

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 15-24 ANS, D'APRES LA PROPORTION DES INSCRITS DE CETTE CATEGORIE A TEVEC, AU SAGUENAY/LAC ST-JEAN

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux no 1: 4%	Selon taux no 2: 6%	Selon taux Tévec: 9%	Selon taux no 4: 13%
15-24 ans	1,038,779 (9)	41,551	62,327	93,490	135,041

(9) Moins la population du Nouveau-Québec.

TABLEAU 5

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 25-54 ANS,
D'APRES LA PROPORTION DES INSCRITS DE CETTE CATEGORIE
A TEVEC, AU SAGUENAY/LAC ST-JEAN

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux no 1: 16%	Selon taux no 2: 21%	Selon taux Tévec: 26%	Selon taux no 4: 31%
25-54 ans	2,046,324 (9)	327,412	429,728	532,044	634,360

TABLEAU 6

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 55 ANS ET PLUS
D'APRES LA PROPORTION DES INSCRITS DE CETTE CATEGORIE
A TEVEC, AU SAGUENAY/LAC ST-JEAN

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux no 1: 4%	Selon taux no 2: 6%	Selon taux Tévec: 8%	Selon taux no 4: 12%
55 ans +	746,488 (9)	29,860	44,789	59,719	89,579

(9) Moins la population du Nouveau-Québec.

TABLEAU 7

SYNTHESE DES TABLEAUX 4, 5 ET 6 CONCERNANT
LE NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux no 1	Selon taux no 2	Selon taux Tévec	Selon taux no 4
15-24 ans	1,038,779	41,551	62,327	93,490	135,041
25-54 ans	2,046,324	327,412	429,728	532,044	634,360
55 ans +	746,488	29,860	44,789	59,719	89,579
TOTAL	3,831,591	398,823	536,844	685,253	858,980

Le nombre des inscrits varie donc entre 398,823 et 858,980, selon que l'on calcule selon le taux no 1, le taux no 2, le taux Tévec ou le taux no 4. On peut aussi, évidemment, utiliser un taux intermédiaire si l'on croit que celui-ci assure une projection plus juste.

B) DANS CHACUNE DES REGIONS ADMINISTRATIVES

Le projet étant régionalisé, il est important de connaître la proportion de la population susceptible de s'y engager dans chaque région administrative pour chaque groupe d'âge.

Voici trois tableaux généraux sur ce point (les tableaux 8, 9 et 10) et un tableau-synthèse pour chacune des neuf régions administratives (les tableaux 11 à 19).

TABLEAU 8

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 15-24 ANS,
SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES

Région administrative	Nombre	Selon taux No 1: 4%	Selon taux no 2: 6%	Selon taux Tévec: 9%	Selon taux No 4: 13%
1- Bas St-Laurent-Gaspésie	46,993	1,880	2,820	4,229	6,109
2- Saguenay/ Lac St-Jean	55,586	2,223	3,335	5,003	7,226
3- Québec	172,870	6,915	10,372	15,558	22,473
4- Trois-Rivières	81,768	3,271	4,906	7,359	10,630
5- Cantons de l'Est	40,464	1,619	2,428	3,642	5,260
6- Montréal	552,031	22,081	33,122	49,683	71,764
7- Outaouais	38,953	1,558	2,337	3,506	5,064
8- Nord-Ouest	30,687	1,227	1,841	2,762	3,989
9- Côte-Nord	19,427	777	1,166	1,748	2,526
TOTAL	1,038,779	41,551 (10)	62,327	93,490	135,041

(10) On remarque une différence d'une unité entre certains totaux des tableaux 8,9 et 10 et les chiffres qui apparaissent dans le tableau 7. Cette différence provient de l'imprécision des calculs dus aux décimales.

TABLEAU 9

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 25-54 ANS,
SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES

Région administrative	Nombre	Selon taux No 1: 16%	Selon taux No 2: 21%	Selon taux Tévec:26%	Selon taux No 4: 31%
1- Bas St-Laurent-Gaspésie	68,779	11,005	14,444	17,883	21,321
2- Saguenay/ Lac St-Jean	86,840	13,894	18,236	22,578	26,920
3- Québec	305,314	48,850	64,116	79,382	94,647
4- Trois-Rivières	138,842	22,215	29,157	36,099	43,041
5- Cantons de l'Est	70,282	11,245	14,759	18,273	21,787
6- Montréal	1,221,500	195,440	256,515	317,590	378,665
7- Outaouais	73,311	11,730	15,395	19,061	22,726
8- Nord-Ouest	48,163	7,706	10,114	12,522	14,931
9- Côte-Nord	33,293	5,327	6,992	8,656	10,321
TOTAL	2,046,324	327,412	429,728	532,044	634,359

TABLEAU 10

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES DU GROUPE D'AGE 55 ANS ET PLUS,
SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES

Région administrative	Nombre	Selon taux No 1: 4%	Selon taux No 2: 6%	Selon taux Tévec: 8%	Selon taux No 4: 12%
1- Bas St-Laurent-Gaspésie	28,592	1,144	1,716	2,287	3,431
2- Saguenay/ Lac St-Jean	23,374	935	1,402	1,870	2,805
3- Québec	119,743	4,790	7,185	9,579	14,369
4- Trois-Rivières	56,418	2,257	3,385	4,513	6,770
5- Cantons de l'Est	31,083	1,243	1,865	2,487	3,730
6- Montréal	439,407	17,576	26,364	35,153	52,729
7- Outaouais	26,843	1,074	1,611	2,148	3,221
8- Nord-Ouest	15,147	606	909	1,212	1,818
9- Côte Nord	5,879	235	353	470	705
TOTAL	746,488	29,860	44,790	59,719	89,578

TABLEAU 11

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DU BAS ST-LAURENT ET DE LA GASPESIE

Groupe d'âge	Nombre 15 ans +	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	46,993	1,880	2,820	4,229	6,109
25-54 ans	68,779	11,005	14,444	17,883	21,321
55 ans +	28,592	1,144	1,716	2,287	3,431
TOTAL	144,364	14,029	18,980	24,399	30,861

TABLEAU 12

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE
DANS LA REGION DU SAGUENAY/LAC ST-JEAN

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	55,586	2,223	3,325	5,003	7,226
25-54 ans	86,840	13,894	18,236	22,578	26,920
55 ans +	23,374	935	1,402	1,870	2,805
TOTAL	165,800	17,052	22,963	29,451	36,951

TABLEAU 13

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DE QUEBEC

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	172,870	6,915	10,372	15,558	22,473
25-54 ans	305,314	48,850	64,116	79,382	94,647
55 ans +	119,743	4,790	7,185	9.579	14,369
TOTAL	597,927	60,555	81,673	104,519	131,489

TABLEAU 14

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE
DANS LA REGION DE TROIS-RIVIERES

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	81,768	3,271	4,906	7,350	10,630
25-54 ans	138,842	22,215	29,157	36,099	43,041
55 ans +	56,410	2,257	3,385	4,513	6,770
TOTAL	277,020	27,743	37,448	47,972	60,441

TABLEAU 15

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DES CANTONS DE L'EST

Groupe d'âge	Nombre 15 ans	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	40,464	1,619	2,428	3,642	5,260
25-54 ans	70,282	11,245	14,759	18,273	21,787
55 ans +	31,083	1,243	1,865	2,487	3,730
TOTAL	141,829	14,107	19,052	24,402	30,777

TABLEAU 16

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DE MONTREAL

Groupe d'âge	Nombre 15 ans	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	552,031	22,081	33,122	49,683	71,764
25-54 ans	1,221,500	195,440	256,515	317,590	378,665
55 ans +	439,407	17,576	26,364	35,153	52,729
TOTAL	2,212,938	235,097	316,001	402,426	503,158

TABLEAU 17

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DE L'OUTAOUAIS

Groupe d'âge	Nombre 15 ans	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	38,953	1,558	2,337	3,506	5,064
25-54 ans	73,311	11,730	15,395	19,061	22,726
55 ans +	26,845	1,074	1,611	2,148	3,221
TOTAL	139,109	14,362	19,343	24,715	31,011

TABLEAU 18

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DU NORD-OUEST

Groupe d'âge	Nombre 15 ans	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	30,687	1,227	1,841	2,762	3,989
25-54 ans	48,163	7,706	10,114	12,522	14,931
55 ans +	15,147	606	909	1,212	1,818
TOTAL	93,997	9,539	12,864	16,496	20,738

TABLEAU 19

NOMBRE D'INSCRITS POSSIBLES, PAR GROUPE D'AGE,
DANS LA REGION DE LA COTE NORD

Groupe d'âge	Nombre	Selon taux No 1	Selon taux No 2	Selon taux Tévec	Selon taux No 4
15-24 ans	19,427	777	1,166	1,748	2,526
25-54 ans	33,293	5,327	6,992	8,656	10,321
55 ans +	5,879	235	353	470	705
TOTAL	58,599	6,339	8,511	10,874	13,552

QUELQUES GROUPES PARTICULIERS DE PARTICIPANTS

Avant de conclure ce chapitre peut-être un peu austère, nous voudrions y apporter une note plus concrète en mentionnant quelques groupes particuliers de la population que le projet devrait intéresser dès le point de départ. Il faudrait d'ailleurs penser à rejoindre ces divers groupes grâce à un effort spécial de l'un ou l'autre ministère et des responsables du projet.

La liste qui suit est un choix; elle n'est donc pas exhaustive. D'autre part, il arrive que l'une ou l'autre catégorie se recoupent.

Le fait pour le projet d'effectuer des démarches et de faire des efforts d'organisation précis pour rejoindre les groupes de population signalés ci-après est susceptible de fournir au projet

un noyau de participants et de garantir une orientation qui se situera vraiment dans le sens défini dans le paragraphe du présent chapitre intitulé: "Un auditoire-cible".

a) Une partie des adultes qui s'inscrivent à des cours d'éducation populaire (i.e. qui suivent actuellement des cours du type "Comment joindre les deux bouts", "Le citoyen en face du pouvoir", "Pour comprendre l'économique", etc.

   Pour tous les cours d'éducation populaire donnés directement par les commissions scolaires régionales, il y eut 82,436 inscriptions en 1968-69. Un nombre indéterminé de personnes (qui pourrait, semble-t-il, osciller entre 40 et 60%) se sont inscrits à deux ou à plusieurs cours.

b) La plus grande partie des adultes qui s'inscrivent à des cours d'Education de base et de Pré-secondaire. Le nombre d'inscriptions en 1968-69 fut de 1,483 à plein temps et de 1,845 à temps partiel, pour un total de 3,328. Les adultes des classes de pré-emploi plein temps du Secondaire I et du Secondaire II pourraient également être invités instamment à suivre au moins les émissions du projet et, dans certains endroits où les circonstances s'y prêteraient, des travaux pourraient être demandés aux adultes à partir de ces émissions.

c) Les immigrants. Selon les statistiques compilées par la D.G.E.P., il y en eut 11,526 qui ont suivi des cours de divers types en 1968-69. Par une action concertée réalisée entre le présent projet et le ministère de l'Immigration, ce nombre pourrait sûrement être augmenté et l'intégration à la vie québécoise mieux réussie.

d) Les assistés sociaux, sans oublier ceux qui sont engagés dans des projets de reclassement.

e) Les adultes inscrits à certains cours par correspondance. En 1968-69, 7,150 ont suivi des cours par l'intermédiaire de la D.G.E.P. Dans la plupart des cas, ces cours portaient sur des sujets spécialisés.

f) Les détenus des pénitenciers et des prisons du Québec. En 1969, il y avait environ 2,000 personnes dans les pénitenciers du Québec, 60% d'entre eux ayant entre 18 et 25 ans. Un nombre un peu plus élevé de personnes, soit 2,408, ont, d'autre part, été condamnés à des sentences de prison de six mois et plus au cours de l'année 1969 et se trouvent dans des prisons du Québec.

g) Les convalescents ayant souffert d'accident, de maladie physique ou mentale et dont l'état de santé permet certaines activités. Il en est ainsi, par exemple, pour beaucoup d'accidentés qui se trouvent dans les Centres de réadaptation de la Commission des Accidents du travail.

h) Les travailleurs impliqués dans des opérations de recyclage ou de reclassement. V.g. les 5,000 à 6,000 employés du textile qui devront changer de travail au cours des prochaines années, des agriculteurs, des pêcheurs, des travailleurs de la forêt, etc.

CONCLUSION

Nous espérons avoir fourni dans ce chapitre un instrument de travail utile aussi bien pour les personnes qui auront à approuver ce projet que pour celles qui auront à le réaliser.

Les paragraphes consacrés à l'auditoire-cible et aux groupes particuliers de participants indiquent assez clairement, croyons-nous, l'opinion du comité sur le public à qui est destiné le projet.

Quant à la seconde question: combien de personnes s'y engageront effectivement?, le comité n'a pu y répondre aussi clairement. Toutefois, si l'on nous demandait avec insistance, en conclusion, de risquer une évaluation dans le contexte d'une implantation "normale" (quant aux moyens financiers, à la qualité du personnel, à l'appui gouvernemental, aux heures de diffusion, etc.), nous serions inclinés à prendre le taux no 1 comme suffisamment indicatif du nombre éventuel des participants actifs et nous appliquerions, avec quelques variations (11), le taux no 2 aux participants intéressés, le taux no 3 aux participants intermittents et le taux no 4 (peut-être en le majorant un peu) aux participants libres. Une telle conclusion demeure discutable, certes, mais nous ne pensons pas qu'elle soit fantaisiste.

---

(11) Voir page suivante.

(11) Il conviendrait, en particulier, de pondérer les totaux auxquels on parvient selon que l'on effectue des calculs en se référant à la population globale du Québec ou d'une région ou à la population par groupe d'âge. Ainsi, si nous prenons l'exemple de la région du Bas St-Laurent et de la Gaspésie, nous obtenons respectivement les chiffres 9,591 - 19,182 - 24,936 et 33,568 en nous référant à la population globale (voir tableau 3) et 14,02[illegible] - 18,980 - 24,399 et 30,861 en nous référant à la population par groupe d'âge (voir tableau 11).

ANNEXE SUR L'INSCRIPTION

Comme complément à ce chapitre, nous avons cru utile d'ajouter quelques propositions concrètes sur l'inscription.

BUTS DE L'INSCRIPTION

L'inscription est envisagée pour identifier les adultes qui participeront au système (nombre d'adultes, caractéristiques socio-démographiques). L'inscription servira aussi à construire, pour chaque participant, un fichier auquel seront incorporés ultérieurement ses apprentissages, soit par voie d'examens, soit par l'obtention de crédits. De plus, l'inscription permettra à chaque participant de recevoir le document d'accompagnement. Une fois le fichier établi, il sera exploité pour les fins du projet.

MODALITES CONCRETES DE L'INSCRIPTION

L'inscription se fera au moyen d'un formulaire. Elle sera sous la responsabilité de la délégation régionale de chaque région. Celle-ci s'occupera de prévoir les mécanismes pour que ces formulaires, dûment remplis, soient transmis au service de l'Informatique du ministère de l'Education. Une fois les formulaires reçus, celui-ci établira un fichier pour chaque participant et contruira un répertoire des inscrits pour chaque région.

Tel qu'on le prévoit, la première étape d'implantation du système aura lieu dans la région de Montréal du 1er mars au 15 octobre [illegible] cette étape sera précédée d'une période d'inscription

en janvier. Toutefois, les personnes de cette région auront la possibilité de s'inscrire tout au long de cette première étape. Du même coup, cette période servira à mettre au point un système d'inscription pour le reste de la province en septembre 1971 (7 - 24 septembre). Cependant, après cette période d'inscription, une personne pourra s'inscrire à n'importe quel moment et plus spécialement avant chaque session de formation. Ces périodes d'inscription seront au préalable précédées d'une information auprès de la population. Cette perspective d'inscription continue implique qu'en tout temps des formulaires d'inscription soient disponibles dans les centres d'éducation permanente.

LE FORMULAIRE D'INSCRIPTION

Le formulaire d'inscription sera fait en collaboration avec la D.G.E.P., qui en possède déjà un, et s'en approchera le plus possible.

Le formulaire d'inscription comprendra les données suivantes: le nom de la personne, le nom du conjoint, le sexe, l'âge, l'état civil, la date et le lieu de naissance, l'adresse permanente, la scolarité antérieure et peut-être quelques autres données.

Le formulaire d'inscription sera suffisamment simple pour permettre aux personnes de le remplir seules sans risque d'erreurs.

LE FICHIER

Le fichier sera constitué à partir des données de l'inscription et permettra d'assigner à chaque participant:

- un code permanent qui ne varie pas, quelles que soient les entrées et les sorties de l'individu dans le système. Les individus qui suivent actuellement des cours aux adultes ont déjà ce code permanent; ce qui implique que les adultes qui suivent actuellement des cours et qui entreront dans le système multi-média auront le même code. Ce code permanent permet de suivre un individu tout au long de son apprentissage;

- un code **temporaire**. Ce code temporaire **comprend** les données suivantes: région, territoire, organisme qui donne la formation (en l'occurence, ici, le système multi-média). Ce code peut varier si la personne change de région, de territoire, d'organisme.

LE FORMULAIRE DE CHANGEMENT D'ADRESSE

Il est essentiel que les changements d'adresse des personnes soient signalés au service de l'Informatique du ministère si on veut leur faire parvenir les documents d'accompagnement. A cette fin, des formulaires de changement d'adresse (du même type que celui de la D.G.E.P. actuellement) seront disponibles en tout temps dans les centres d'éducation permanente et dans le document d'accompagnement. Chaque formulaire de changement d'adresse rempli sera expédié au service de l'Informatique du ministère; ainsi, la mise à jour sera continue.

CHAPITRE VII

LES PRINCIPALES PROPRIETES DU PROJET PROPOSE

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Un projet ou un système de formation élaboré à partir des besoins et des éléments de réflexion contenus dans le tome I possède nécessairement quelques propriétés particulières. Il est important d'avoir une vue aussi claire que possible de celles-ci si l'on veut saisir correctement bon nombre des propositions concrètes qui viendront par la suite. Aussi, le fait de mettre en lumière dès le début les propriétés principales du projet permettra sans doute d'éliminer certaines répétitions ou même certains développements qui auraient été nécessaires autrement.

Nous espérons qu'il apparaîtra assez clairement au lecteur que les propriétés retenues ici se situent dans le prolongement des points de repère fondamentaux tracés dans le tome I. Toutefois, il convient de noter que ces propriétés réfèrent à un autre contexte; en effet, elles n'ont une justification que si elles réussissent à éclairer le projet dans son aménagement concret et fonctionnel.

Nous n'avons retenu que les propriétés principales, c'est-à-dire celles qui apparaissent en relief dans le système proposé et contribuent de la façon la plus manifeste à le distinguer de tout autre.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons chacune de ces propriétés. Nous le faisons brièvement et en nous limitant à l'essentiel. En fait, c'est à travers les propositions du comité concernant les média, le personnel, les structures et les autres composantes du projet et, encore plus, au moment où le système sera entré dans sa phase de réalisation que pourra se déployer d'une manière vraiment satisfaisante toute la portée de ces diverses propriét

LES CINQ PROPRIETES RETENUES

Les principales propriétés retenues par le comité sont au nombre de cinq. Les voici.

1- *La réalisation de ce projet implique une coordination entre divers ministères et organismes gouvernementaux et une collaboration avec divers organismes non gouvernementaux.*

Etant donné les objectifs du présent projet et la population qu'il veut rejoindre, sa réalisation doit nécessairement être basée sur une collaboration étroite et continue entre les principaux responsables des ministères et organismes gouvernementaux dont les fonctions ont une relation plus ou moins directe avec le développement des ressources humaines.

Dans une société démocratique, il est également normal que soient associés à cet effort global et ordonné de développement des ressources humaines un certain nombre d'organismes privés et, en particulier, ceux dans lesquels on retrouve le plus grand nombre d'usagers actifs ou potentiels.

Cette collaboration et cette coordination seront évidemment plus ou moins intensives selon les ministères et les organismes. Dans certains cas, l'accent sera mis sur l'information ou la consultation (occasionnelle ou régulière) et, dans d'autres, sur la participation continue et la prise de décision en commun.

Ces diverses formes de coordination, quoique cela soit évident, il n'est peut-être pas inutile de le mentionner, doivent trouver place aussi bien sur le plan local et régional que sur le plan provincial.

Les ministères impliqués de la façon la plus directe dans la réalisation de ce projet sont les quatre suivants:

- le ministère de l'Education (en particulier par l'intermédiaire de la D.G.E.P., du S.M.T.E. et de la Direction générale de la Planification mais aussi, à un degré moindre, par le groupe Education et Technologie, le groupe Education et Emploi et le service de l'Informatique);

- le ministère des Communications (en particulier par l'intermédiaire de l'O.R.T.Q. et de l'O.I.P.Q.);

- le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre;

- le ministère de la Famille et du Bien-Etre Social.

Un certain nombre d'autres ministères sont concernés par ce projet en raison de leurs responsabilités spécifiques vis-à-vis certains groupes sociaux ou de l'incidence particulière de leur travail sur les problèmes relatifs au développement des ressources humaines. C'est le cas des cinq ministères suivants:

- le ministère de l'Immigration (responsable des immigrants);

- le ministère de la Justice (responsable des prisonniers);

- le ministère de l'Agriculture (responsable des agriculteurs);

- le ministère de l'Industrie et du Commerce;

- le ministère des Affaires culturelles.

Parmi les autres organismes gouvernementaux avec qui le projet devrait créer des liens et planifier certaines actions, citons l'Office de Planification et de Développement du Québec et l'Institut de recherches pédagogiques.

Enfin, dans la catégorie des organismes qui n'appartiennent pas à la structure gouvernementale mais qui, à cause de leurs fonctions, entretiennent des relations très étroites avec elle, il convient de mentionner les Commissions scolaires régionales (dont chacune possède un service d'Education permanente) et les Conseils régionaux de développement.

Quant aux organismes et associations non gouvernementaux, il serait trop long de mentionner ici toutes celles qui, sur un plan provincial, régional ou local, devraient être associées à la réalisation du projet. On comprendra toutefois qu'elles doivent appartenir à des secteurs d'activités variés et refléter diverses préoccupations et tendances.

Les moyens concrets susceptibles de permettre la réalisation de cette première propriété du projet vont de la simple circulation des documents au comité statutaire, en passant par les contacts personnels, les réunions d'information et de consultation et la participation à des groupes de travail.

2- Ce projet mise sur l'utilisation de toutes les ressources éducatives existantes.

Malgré leur insuffisance, les ressources éducatives qui sont à la disposition des Québécois demeurent extrêmement nombreuses: journaux, livres, magazines, émissions de radio et de télévision, films, diapositives, trousses expérimentales, centres culturels, bibliothèques publiques, centres de documentation divers, écoles, industries, expositions, voyages, associations privées, etc. Il ne faut pas oublier la plus importante: les personnes elles-mêmes. Dans tous les milieux, en effet, même les plus restreints, il existe des personnes qui ont fait des expériences intéressantes, qui ont creusé l'une ou l'autre question, qui ont développé l'une ou l'autre de leurs potentialités. La conversation, la discussion, l'exposé, l'échange verbal sous toutes ses formes, voilà autant de moyens qui sont à la disposition de chacun et qui suffisent souvent à mettre à jour dans le milieu immédiat un monde de richesses insoupçonnées.

De plus en plus, on le voit, les lieux de l'éducation et de la formation doivent être multiples et faire partie de l'environnement quotidien. Tout ce qui peut informer, éveiller, motiver, ouvrir à de nouveaux horizons doit désormais trouver place dans la besace de l'éducation permanente.

Le problème le plus sérieux en relation avec ces multiples ressources est peut-être que celles-ci sont souvent sous-utilisées ou mal utilisées. En conséquence, le système proposé doit en favoriser un meilleur usage, soit directement, en utilisant lui-même ces ressources dans le cadre de ses activités de formation, soit indirectement, en suscitant un mouvement d'intérêt vers elles. Ainsi, l'influence du système par rapport aux ressources éducatives du milieu sera donc à la fois valorisante et centrifuge.

3- *Ce projet fait appel à des documents de courte durée (ou passagers) et à des documents réutilisables.*

le besoin d'une éducation orientée dans les réalités et les événements quotidiens et l'usure rapide des connaissances et du langage, d'une part, et le fait que toutes les personnes ne sont pas prêtes à saisir les mêmes choses au même moment, de même que l'importance des investissements requis pour rendre de façon satisfaisante certains sujets ou notions, d'autre part, sont autant de motifs, parmi plusieurs autres, qui exigent deux types différents de documents, les uns ayant une très courte durée d'utilisation et les autres pouvant être réutilisés facilement pendant une période plus longue.

Certains documents imprimés, sonores, visuels et audio-visuels doivent être préparés rapidement, avec les moyens les moins coûteux, en vue d'une utilisation immédiate et sans souci de conservation. D'autres doivent être plus articulés et plus condensés, préparés avec minutie et en vue d'une utilisation pour des publics variés et, éventuellement, pour des fins différentes que celles prévues au départ. Ces documents ne visent pas pour autant à l'oeuvre d'art classique. Lorsqu'on parle de document éducatif réutilisable, on pense quand même à une période de temps relativement courte, soit deux, trois ou quatre ans, et non dix ans.

4- Ce projet, aussi bien dans son esprit que dans son organisation, est à la fois régionalisé et centralisé.

L'argent disponible, les médias utilisés, l'esprit d'initiative des personnes en place sont autant de facteurs susceptibles d'influencer le degré de régionalisation et de centralisation du projet. La part respective à accorder à l'une et à l'autre fera toujours l'objet d'un équilibre difficile et mouvant selon les circonstances. D'ailleurs, le statisme sur une telle dimension du

projet serait synonyme de stagnation pour l'ensemble. Tantôt, il apparaîtra plus économique et plus fécond de mettre l'accent sur une concentration des énergies et des ressources au plan provincial et tantôt le projet sera amené à donner une plus large place aux réalités, aux ressources et à la participation locales et régionales.

Concrètement, au niveau des structures et de l'organisation générale du projet qu'il propose, le comité a retenu huit régions. Ce sont:

1- Bas St-Laurent - Gaspésie et Côte-Nord
2- Saguenay/Lac St-Jean
3- Québec
4- Trois-Rivières
5- Cantons de l'Est
6- Montréal
7- Outaouais
8- Nord-Ouest

Ces régions, on l'aura remarqué, diffèrent assez peu des régions administratives définies par le ministère de l'Industrie et du Commerce. Nous y avons apporté seulement deux changements: nous avons regroupé les régions du Bas St-Laurent et de la Gaspésie et celle de la Côte-Nord et nous ne mentionnons pas la région du Nouveau-Québec. Conscient des problèmes que soulèverait l'idée d'une nouvelle division territoriale modelée sur le rayonnement actuel des stations de télévision, le comité croit qu'on doit plutôt, dans toute la mesure du possible, essayer de concilier les contraintes liées aux régions de diffusion en circuit ouvert et celles liées aux régions administratives et aux régionales scolaires. Toutefois, il est à prévoir qu'il existera certains chevauchements entre deux régions, surtout dans le domaine de la diffusion des émissions.

La proposition du comité permet, quoique d'une façon non étanche, de respecter les critères suivants.

a) Les caractéristiques socio-psychologiques d'ensembles humains suffisamment considérables et relativement homogènes.

b) Les structures administratives, éducatives, économiques et politiques existantes.

c) L'infrastructure des moyens de communication. C'est pour cette raison en particulier que les régions du Bas St-Laurent et de la Gaspésie et de la Côte-Nord ont été réunies et qu'il n'est pas fait mention de la région du Nouveau-Québec.

d) La nécessité que des liens fréquents de collaboration et de coordination puissent se développer facilement avec les structures qui existent actuellement ou qu'on est en train de créer.

5- *Au fur et à mesure qu'il prendra de l'ampleur, ce projet élargira ses possibilités de spécialisation et de diversification.*

Au cours de ses premières phases d'implantation, le système élaboré par le comité proposera des contenus susceptibles d'intéresser un vaste public et l'apport de tous les média sera orienté dans le même sens. Progressivement, l'un ou l'autre des

média du système sera utilisé d'une manière plus polyvalente et d'autres média s'ajouteront, de sorte qu'il sera possible, en continuité avec le projet, d'offrir à un certain nombre de personnes intéressées des possibilités de spécialisation sur l'un ou l'autre sujet technologique, social, professionnel, économique ou autre.

En même temps, le système se diversifiera, ce qui signifie qu'il multipliera ses modes d'approche auprès de la population, aussi bien à travers les émissions de télévision (ainsi, par exemple, il pourra y avoir deux séries différentes d'émissions) qu'à travers les documents d'accompagnement et les autres média.

De cette façon, le système, tout en continuant de mener une action d'ensemble pour répondre aux besoins généraux d'un vaste secteur de population, prendra aussi en charge, en utilisant des moyens appropriés, les besoins particuliers de groupes plus restreints de personnes.

CHAPITRE VIII

LE GENRE DE FORMATION PROPOSE

INTRODUCTION

Lorsque vient le temps de circonscrire un genre de formation pour la clientèle visée par le système multi-média, diverses considérations nous viennent à l'esprit. Il faut, à la fois, tenir compte des finalités privilégiées et des besoins des individus et, ne pas minimiser l'importance des besoins de l'économie, du marché du travail et de l'organisation sociale en général.

Pour tenir compte de ces divers aspects de la question, plusieurs facteurs ont influencé le choix du comité. Nous les rappelons brièvement ici.

FACTEURS A CONSIDERER

La société de 1970 fait face actuellement à des problèmes majeurs qui ne pourront être surmontés que si tous les membres de la société perçoivent ces problèmes et participent effectivement à leur solution.

Devant des problèmes comme la pollution de l'air et de l'eau, celui du redressement de notre économie et de la remise en cause de la plupart de nos institutions sociales, l'action d'un petit groupe de leaders ne suffit plus. Il est d'une urgence vitale pour le Québec que sa population adulte adhère à des objectifs de cette envergure; sinon, les efforts faits seront perçus avec le même fatalisme qui règne actuellement.

Ce fatalisme s'est installé petit à petit à partir d'expériences vécues qui confirment à tous que la société est gouvernée par des forces externes, pas toujours bienveillantes. La réaction

actuelle de la population, à presque toutes les actions ne venant pas d'elle constitue une force d'inertie qui compromet les efforts des leaders qu'elle s'est choisis.

Si nous voulons, dans les années '70, relever les défis majeurs qui s'imposent à notre attention, il est absolument nécessaire que les adultes puissent identifier ces défis et s'en faire des objectifs personnels. Pour cela, il faut miser sur le développement total des personnes, développement qui permettra à chacun de s'auto-déterminer en fonction des défis collectifs à relever.

Le marché du travail est un facteur qu'il est nécessaire de considérer dans le choix d'un genre de formation. Lorsqu'on dit marché du travail cependant, il faut se méfier des conclusions rapides qui nous orientent tous vers des objectifs de formation professionnelle spécifiques.

Les besoins du marché du travail s'expriment par une nécessité toujours croissante d'individus possédant une mobilité de l'esprit et une capacité très grande de s'adapter aux nouvelles situations. De plus en plus, la société a besoin de travailleurs ayant une formation polyvalente à partir de laquelle une reconversion rapide et fréquente est possible.

Le danger, dans un système de formation, c'est de se restreindre à répondre aux besoins à court terme. Ceci nous amène à réduire les besoins de formation du travailleur aux besoins <u>en</u> main-d'oeuvre. Par exemple, former mille menuisiers pour 1971.

Réduire les besoins de formation des adultes aux besoins <u>en</u> main-d'oeuvre seulement représente déjà un rétrécissement considérable et bien davantage accentué si on ne tient compte que de

l'aspect utilitaire dans la formation de la main-d'oeuvre. Par exemple, une formation professionnelle seulement, plutôt qu'une formation plus globale intégrant en un tout harmonieux le scolaire, le professionnel et le socio-culturel, le scientifique, le technologique et, s'il y a lieu, débouchant tout autant sur un emploi et/ou une meilleure productivité.

Déjà, les exemples s'accumulent où, voulant augmenter la productivité de la main-d'oeuvre, on a mieux atteint ce but par la formation scolaire que professionnelle.

> *"Une année d'études primaires, qui permet à un travailleur d'acquérir un rudiment d'instruction, augmente sa productivité de 30% en moyenne, tandis que l'amélioration de qualification et l'accroissement de productivité résultant pour un travailleur illettré d'un apprentissage en usine n'est que de 12 à 16% par an. L'amélioration de la qualification professionnelle qui résulte d'une année de scolarité est, en moyenne, 2.6 fois supérieure à celle qui résulte d'une année d'apprentissage"* (1).

Dans "Horizon "80" (2), on établit le rapport entre l'augmentation de la productivité et l'éducation de la façon suivante:

---

(1) STROUMILINE, Stanislav, Aspect économique de l'enseignement en URSS. Revue internationale des sciences sociales, volume XIV - 1962.

(2) LEVASSEUR, Gilles, Horizon 1980, Ministère de l'Industrie et du Commerce, Québec, janvier 1970, p. 127.

> *"Le fait d'éduquer une population plus ou moins illettrée accroît énormément la productivité; éduquer des personnes du niveau de la 8e année à la fin des études secondaires est encore très important, éduquer les gens qui ont fini leur secondaire jusqu'à l'université est considérable et vaut certainement l'investissement qu'on y consacre, mais son rendement est moindre que celui consacré à produire des diplômés de l'école secondaire".*

La question à se poser maintenant est la suivante: avons-nous atteint au Québec le niveau de formation générale qui permet à l'individu de s'adapter aux situations nouvelles, de comprendre la société dans laquelle il vit et de répondre aux besoins de productivité? Nous avons, au chapitre III de ce rapport, situé les besoins de formation des adultes du Québec.

Il est nécessaire au Québec de chercher à atteindre tous les adultes et de les aider à répondre par eux-mêmes à plusieurs de leurs besoins. De plus, il est urgent de donner l'occasion aux travailleurs de se former en fonction d'une famille de métiers ou d'occupations.

Cet objectif de former le travailleur en fonction d'une famille de métiers est extrêmement important pour les travailleurs du secondaire si l'on ne veut pas que l'exode vers le tertiaire continue au même rythme au Québec. Si nous voulons que le travailleur du secondaire s'adapte aux méthodes de production, sans cesse en transformation, il est nécessaire de lui donner une formation polyvalente en fonction d'une famille technologique.

Pour les travailleurs du tertiaire, il est nécessaire également de penser à une formation polyvalente plutôt qu'à une simple augmentation des années de scolarité pour la préparation de ces travailleurs. La très faible augmentation du taux de productivité (3) dans le domaine des services a sûrement une relation avec le genre de préparation de ces travailleurs.

A partir des facteurs énumérés dans les paragraphes précédents, le comité considère que dans le choix du genre de formation pour les adultes, nous devons tenir compte:

- des besoins vitaux des adultes comme il est précisé dans le chapitre I, "Les finalités de l'éducation des adultes aujourd'hui";
- de la nécessité d'un engagement effectif des adultes dans la poursuite d'objectifs collectifs;
- de la préparation des travailleurs à une plus grande capacité d'adaptation au marché du travail.

LE GENRE DE FORMATION

Le genre de formation proposé aux adultes par le système multi-média se développe selon trois axes principaux. Ces trois axes forment un tout et aucun n'est considéré comme plus important

(3) [illegible], Une politique de la main-d'oeuvre pour le Canada, Le[illegible] Banque de Commerce Canadienne Impériale, Toronto, novembre [illegible].

ou prioritaire. Le premier est centré sur la compréhension des réalités, le deuxième sur la découverte et l'expérimentation de modèles dynamiques d'adaptation et le troisième sur l'apprentissage des codes pour représenter les réalités et communiquer.

A) FORMATION CENTREE SUR L'OBSERVATION, L'ANALYSE ET LA COMPREHENSION DES REALITES

A l'heure de la cybernétique et des voyages sur la lune, il est inconvenant de posséder "sur ses doigts" les règles grammaticales et de n'avoir aucune idée du fonctionnement des systèmes politiques, des organismes sociaux, etc. ... qui nous entourent.

Ce qu'on appelle depuis assez longtemps formation générale et qui constitue le tronc commun des systèmes éducatifs doit se transformer radicalement. La formation, jusqu'à maintenant centrée sur le développement d'outils tels que les mathématiques et l'ortographe, doit maintenant couvrir les réalités avec lesquelles chacun vient en contact continuellement.

Comme cadre de référence global, on peut regrouper ces réalités en quatre catégories: les réalités psychologiques et sociales, les réalités économiques, les réalités politiques et juridiques, les réalités scientifiques et technologiques.

Les réalités psychologiques et sociales:

Les interrogations que se posent les adultes du Québec sur ces réalités sont nombreuses. La vie du couple en 1970 - L'éducation des enfants - Les loisirs - La drogue - L'âge de la retraite - Les maladies mentales - L'influence des changements technologiques dans la société etc. ...

Les réalités économiques:

Que signifient dans l'esprit des Québécois et à quoi correspondent dans leur vie quotidienne les faits suivants:

- L'inflation, qu'est-ce que c'est? Sous quelles formes se traduit-elle dans la réalité de tous les jours? Qui peut la combattre et par quels moyens?

- Le développement économique, qu'est-ce que c'est? Comment ça se fait? Le rôle de l'entreprise privée et de l'Etat dans le développement économique. Pourquoi des Commissaires à l'industrie, des fonds industriels et des parcs industriels?

Voilà autant d'exemples concrets et courants à partir desquels il est possible d'amener les adultes à réfléchir sur des phénomènes avec lesquels ils vivent quotidiennement, sans pouvoir les expliquer autrement que par la vertu des magiciens ou le vice des "gros" et "grands" de l'économie.

Les réalités politiques et juridiques:

La politique, les politiques, la Politique avec un grand "P", qu'est-ce que tout cela veut dire? Les politiques fédérales, provinciales, municipales, scolaires, c'est quoi tout ça?

Pourquoi les gens votent-ils moins au scolaire qu'au municipal, au fédéral et au provincial? Pourquoi voter? Est-ce un droit, un devoir, ou les deux?

Pourquoi les lois criminelles relèvent-elles de la juridiction du gouvernement fédéral alors que les lois civiles relèvent du gouvernement québécois? Qu'est-ce que le Code criminel, le Code civil et sur quoi sont-ils basés?

Qu'est-ce qu'un pénitencier à sécurité maximum, moyenne, minimum? Qu'entend-on par la remise en liberté, la liberté provisoire, la liberté sous caution, la liberté surveillée? Quel est le rôle de la Commission Fédérale des pardons? Pourquoi cette commission est-elle fédérale?

Les réalités scientifiques et technologiques:

On vit avec la science et la technologie mais souvent sans l'identifier et sans en comprendre les principes élémentaires.

- Comment on bâtit une maison (techniques structurelles) ?

- Comment arrive et circule l'électricité (électricité) ?

- Qu'est-ce qui se passe dans mon récepteur T.V. (Electronique) ?

- Comment fonctionne ma caméra, mon projecteur (Optique) ?

- Qu'est-ce qui se passe dans mon auto (presque toute la physique)?

- Comment on fabrique une auto (extension sur procédés d'usinage) ?

- Les mille matériaux modernes de ma maison (chimie, plastiques, nylons, fibres, métaux, etc.)

- Comment on prépare les métaux (géologie, minéralogie, métallurgie, transformation)?

B) FORMATION CENTREE SUR LA DECOUVERTE ET L'EXPERIMENTATION DE MODELES DYNAMIQUES D'ADAPTATION

Les possibilités de formation offertes aux adultes doivent, en plus de permettre une appréhension de l'environnement global, favoriser une remise en question des modes d'adaptation à cet environnement.

Il est absolument nécessaire en 1970 que l'adulte remette en question certaines de ses façons stéréotypées de réagir devant une situation. Il n'existe plus maintenant de modes statiques, mais seulement des modèles dynamiques d'adaptation.

Ces modèles dynamiques d'adaptation sont en général des attitudes - à la réalité, attitudes qui permettent d'analyser la réalité et de passer par la suite des gestes adaptés. Il ne

s'agit pas dans un système de formation de proposer des modes d'adaptation, mais de présenter des situations qui favorisent l'observation, l'analyse et l'expérimentation de diverses façons de répondre aux exigences de ces situations.

Le système comme tel, la structuration des contenus et les possibilités d'activités sont en eux-mêmes des modèles dynamiques d'adaptation que les adultes peuvent observer, analyser et expérimenter. D'ailleurs, l'incidence de ce deuxième axe est plus grande au niveau de la stratégie éducative qu'au plan des contenus proprement dits.

Une formation, centrée sur la découverte de nouveaux modes d'adaptation, permet à l'adulte d'expliciter et de prendre conscience de ses besoins et, par la suite, d'utiliser les ressources disponibles pour les satisfaire. Pour cela, le système offre à l'adulte des moyens de situer ses acquisitions par rapport à ses objectifs et de l'information sur les ressources éducatives disponibles.

C) FORMATION CENTREE SUR L'APPRENTISSAGE DES CODES UTILISES POUR REPRESENTER LES REALITES ET COMMUNIQUER

Une formation, centrée sur les deux premiers axes, permet à l'adulte d'acquérir les codes nécessaires dans son travail, dans ses études et dans ses relations avec autrui. Ces codes sont les langues, les mathématiques, les sciences expérimentales et les sciences humaines.

Ce troisième axe de développement de la formation ne signifie pas que ces codes sont des contenus de formation tels que structurés actuellement mais ils sont utilisés comme véhicule

des mouvements. C'est leur utilisation à bon escient qui rend possible leur acquisition par l'adulte. Dans le chapitre suivant, nous explicitons notre point de vue sur cette question.

De plus, l'acquisition de ces codes permet à l'adulte de s'intégrer à d'autres cours de formation qui supposent des pré-requis au niveau de certains codes.

CHAPITRE IX

LES CONTENUS DE FORMATION

INTRODUCTION

Pour bien situer le sujet dont il est question ici, il est nécessaire de rappeler le sens habituellement donné à certains termes et l'utilisation qui en est faite dans ce texte.

Discipline "On emploie souvent le mot discipline pour désigner chacune des branches du savoir que l'on fait étudier aux élèves en vue de leur formation. On emploie souvent dans le même sens, les expressions "enseignements", "matières". Par exemple, le français, les mathématiques, la physique sont, dans le langage usuel de l'école, des "disciplines", des "matières" ou des "enseignements" (1).

Contenu de formation Dans les pages suivantes, contenu de formation est une expression générique signifiant l'ensemble des disciplines, messages de tout ordre et leur structuration. Structuration des disciplines et messages est entendue ici au sens de programme de français, programme de mathématiques, etc.

Stratégie éducative Concerne l'ensemble des moyens utilisés pour rejoindre les individus qui désirent approfondir les contenus de formation.

Depuis le début de ses travaux, le Comité d'implantation a été très souvent préoccupé par la question des contenus de formation. Comme pour tous les autres aspects du système de formation proposé, nous avons cherché à clarifier cette question en fonction d'une vision globale de l'éducation des adultes inscrite dans une perspective d'éducation permanente.

---

(1) PLANTE, Gérard, Les objectifs à atteindre, Opération Départ, (Montréal), 16 juin 1969, page 2.

Cette façon d'envisager les contenus, quoiqu'elle ne soit pas nouvelle, nous amène à présenter notre point de vue d'une façon qui a donné lieu à plusieurs interprétations. Immédiatement, disons que le comité ne met aucunement en cause la nécessité pour les gens d'apprendre le français, les mathématiques ou toute autre discipline qui apparaît aujourd'hui dans les programmes de formation. Dans toutes ses réflexions sur les contenus, le comité a cherché à resituer l'apprentissage de ces codes (moyens utilisés pour représenter les réalités et communiquer) par rapport aux objectifs de formation et une stratégie éducative centrée sur l'adulte en formation.

A travers tous leurs travaux, leurs lectures et leurs diverses consultations, les membres du comité ont acquis la conviction que les contenus de formation doivent être repensés en des termes nouveaux. Nous croyons qu'il est nécessaire, pour les adultes du Québec, de rendre plus fonctionnels les contenus actuels de formation et qu'il est très important de les repenser en fonction d'un système de formation qui dépasse la stricte scolarisation.

ORIENTATION DES CONTENUS

Avant de présenter notre conception des contenus de formation, il est utile de dégager les idées-clefs qui ont retenu notre attention dans cette redéfinition des contenus de formation des adultes. Les facteurs retenus par le comité ne sont sûrement pas les seuls à considérer mais nous les croyons suffisamment importants pour orienter nos choix.

Un des plus importants facteurs à considérer dans la redéfinition des contenus est, à notre avis, leur cohérence avec la stratégie éducative choisie et avec les objectifs de formation. Cette

cohérence des contenus avec les autres éléments du système est assurée lorsque les contenus respectent les finalités privilégiées et les caractéristiques d'un système de formation. Nous avons traité de ces deux points au tome I de ce rapport.

En d'autres mots, la cohérence des contenus de formation se mesure à l'adéquation qu'il y a entre ces contenus et les objectifs de développement total de la personne que le projet s'est fixés. Sur cette question, les travaux de recherche de l'Université du Maine nous indiquent clairement les facteurs qui favorisent ce développement total (2).

Comme nous le distinguons dans le chapitre I sur les finalités de l'éducation des adultes aujourd'hui, nous sommes, au plan des contenus, amenés à distinguer entre la connaissance des réalités et l'apprentissage des codes nécessaires à leur compréhension et à leur représentation. Cet apprentissage des codes doit se faire à partir de la connaissance que l'adulte acquiert des réalités qu'il vit.

Trop souvent, on détermine l'ordre d'acquisition des notions à partir d'un construit logique élaboré par quelqu'un qui possède déjà l'ensemble de la discipline. On oublie que l'intelligence assimile les contenus en établissant des relations entre les diverses parties perçues de ces contenus. On présuppose donc, que l'étudiant établira les mêmes relations entre les concepts que celles établies par quelqu'un qui possède l'ensemble de ces concepts.

Les relations qu'un étudiant peut établir entre deux notions sont très reliées à son vécu et, plus particulièrement, à ses actions et à ses intérêts. D'une façon générale, les contenus

---

(2) Voir la note 2 en [illegible].

devraient permettre à l'étudiant de développer telle ou telle habileté et non d'acquérir telle ou telle notion désincarnée. Il est bien reconnu qu'un apprentissage qui ne part pas de l'action effective et qui n'est pas utilisable est souvent inutile pour le sujet.

Le fait de relier ensemble l'apprentissage des codes et l'appréhension des réalités, est d'ailleurs en accord avec la théorie du développement génétique de l'intelligence de J. Piaget. Selon Piaget, l'individu ne saisit les relations entre les phénomènes qu'à partir des connaissances acquises. De plus, ce n'est que l'utilisation et l'articulation des représentations mentales qui permettent à l'individu d'en acquérir d'autres (3).

Le lien très étroit que nous établissons entre les réalités et les codes nous amène à proposer aux adultes l'apprentissage des codes utilisables dans leur vie. Cette façon de procéder éliminera d'elle-même tout ce qui, dans une discipline donnée, n'est pas fonctionnel. Sur cette question, Bertrand Schwartz dans son projet de rapport à l'éducation nationale en France signale:

> *"L'individu, une fois devenu adulte, ne pouvant plus trouver de relation entre ce qu'il fait et ce qu'il a appris, ne peut plus valoriser ses connaissances et de ce fait, les perd peu à peu"* (4).

> *"La formation générale ne peut être assimilée par l'adulte en formation, si elle*

---

(3) Voir la note 3 en annexe.

(4) SCHWARTZ, Bertrand, Situation actuelle et projet de développement de l'éducation permanente, texte dactylographié, livre II, chapitre I, page 7.

n'est pas lié à sa vie affective réelle, qui comprend à la fois des réalités professionnelles, familiales, sociales, culturelles" (5).

Si l'apprentissage des codes est relié à l'appréhension des réalités, il va de soi que l'ordre d'apparition de ces codes dans les contenus ne doit pas être basé sur le construit logique que représente une branche donnée du savoir. Cependant, au niveau du système d'évaluation et de certification, des regroupements peuvent être faits. Ces regroupements permettent par exemple d'évaluer les acquis en mathématiques, en français, etc.

Ces regroupements selon les disciplines se retrouvent également au niveau de l'acquisition d'outils de travail, tel que décrit plus loin dans ce chapitre. Signalons cependant que à ce moment des contenus comme l'algèbre, la géométrie, la chimie, etc., s'adressent à des adultes ayant des objectifs précis et utilisant des ressources spécifiques mises à leur disposition par le projet. (Voir le chapitre XI au sujet des documents de spécialisation).

Avant de signaler comment s'élaboreront les contenus du projet, une dernière remarque s'impose. De façon générale, les contenus seront orientés vers l'acquisition d'habiletés utiles à l'adulte de 1970. Ces habiletés seront déterminées à partir des besoins des adultes pour se situer dans leur environnement. Au chapitre VIII, au sujet du genre de formation, nous avons circonscrit cet environnement en terme de catégories de réalités auxquelles se confronte l'adulte (6).

---

(5) SCHWARTZ, Bertrand, L'éducation actuelle et projet de développement de l'éducation permanente, texte dactylographié, livre I, chapitre II, [illegible].

(6) Voir la note [illegible] en a[illegible]

CHOIX DES SUJETS

Le genre de formation proposée pour le système multi-média et présenté dans le chapitre VIII fixe le cadre de référence pour le choix des sujets. Ce cadre de référence comprend: les réalités psychologiques et sociales; les réalités économiques; les réalités juridiques et politiques; les réalités scientifiques et technologiques.

Les sujets possibles à l'intérieur de ce cadre sont infinis et doivent être sélectionnés. Pour s'inscrire dans le prolongement de ce qui a été dit antérieurement, les sujets à traiter sont déterminés à partir des intérêts et besoins des usagers du système multi-média.

Pour connaître les intérêts et les besoins des usagers du système, l'équipe des besoins et contenus dispose d'un ensemble de moyens qui se regroupent en deux catégories: le feedback et la recherche appartiennent à la première catégorie de moyens et la consultation directe des usagers à la deuxième.

A partir du feedback et des résultats de recherche qui lui parviennent par les canaux de communication prévus à l'intérieur du projet, l'équipe des besoins et contenus peut déjà circonscrire certains besoins et intérêts des usagers. Cette première esquisse des intérêts et besoins est retournée aux usagers ou à un échantillon représentatif qui est appelé à donner ses impressions sur cette esquisse.

De plus, l'équipe des besoins et contenus, en collaboration avec les autres équipes du projet procède à des consultations directes des usagers du système multi-média. Ces consultations bi-annuelles permettent de circonscrire une seconde esquisse des intérêts et besoins des usagers.

Une fois ces deux étapes franchies, l'équipe des besoins et contenus analyse les informations reçues et en collaboration avec les autres équipes du projet circonscrit les sujets à traiter. Ces sujets sont choisis en tenant compte des trois facteurs suivants:

1- Les intérêts et besoins des usagers;
2- la nécessité de tenir compte des quatre catégories de réalités;
3- le respect de l'auditoire, tel que défini au chapitre VI.

Signalons qu'on début du projet, l'esquisse des intérêts et besoins ne peut être déterminée à partir du feedback. Pour cette première étape, l'esquisse est faite à partir de documents, mémoires et recherches qui concernent l'auditoire-cible. A partir de cette esquisse, nous procédons de la façon décrite précédemment.

STRUCTURATION DES CONTENUS

A partir de la liste des sujets à traiter, les contenus s'élaborent et se structurent. Pour un sujet, il s'agit de structurer un ensemble d'informations, pour un autre, il s'agit d'habiletés de tout ordre à acquérir ou de phénomènes à observer et à analyser. Selon les sujets, les travaux de divers organismes provinciaux et régionaux, tel les C.E.R., les C.R.D., etc. sont utilisés pour structurer ces contenus.

Qu'il s'agisse d'informations à transmettre, d'habiletés à acquérir ou de phénomènes à analyser, cela peut se faire à différents niveaux. Nous pouvons, pour la plupart des sujets à traiter, reconnaître trois niveaux qui vont d'une connaissance générale à une connaissance plus spécialisée et plus formalisée du sujet en question. Il s'agi

- de connaissances pour développer des moyens d'expression;
- de connaissances pour développer un outil de travail;
- de connaissances pour atteindre une formation méthodologique.

En appliquant ces niveaux à un sujet comme le budget, on peut classer les informations et habiletés à acquérir de la façon suivante:

Moyen d'expression:

Utilisation du budget dans ses affaires personnelles. Distinction des sources de revenus et de dépenses. Prévisions des revenus et des dépenses personnelles. Reconnaissance des grandes divisions des budgets des organismes publics et autres.

Par exemple: capitalisation, comptes recevables, amortissement, etc. ...

Outil de travail:

A ce niveau, on applique les notions de budget dans un domaine précis d'occupation.

Par exemple: préparer selon les règles de l'art, un budget familial, un budget de commerce, d'une entreprise, etc. ...

Formation méthodologique:

Connaissances approfondies des comptabilités spécialisées. Connaissances approfondies de ces questions pour les généraliser et être capable de les mettre à d'autres.

REMARQUES GÉNÉRALES

Si maintenant on considère les niveaux en fonction de la clientèle et des média utilisés par le système, les remarques suivantes s'imposent:

Formation pour tous

Le premier niveau s'adresse à l'ensemble de la clientèle visée et constitue la formation nécessaire aux adultes en 1970. Pour les contenus de ce niveau, les média utilisés sont la télévision, le document d'accompagnement général et l'animation pédagogique.

Apprentissage des codes

L'étude de chacun des sujets à ce niveau permet à la clientèle d'acquérir les codes élémentaires pour représenter les réalités et communiquer avec autrui. Selon les sujets, il est possible, par exemple, de perfectionner son français parlé et écrit ou d'approfondir ses connaissances en mathématiques et en sciences.

Cette façon de procéder permet de respecter les principes énoncés au début de ce chapitre. D'autre part, l'apprentissage de ces codes élémentaires, quoique très relié aux réalités étudiées, permet à l'adulte qui le désire de faire certifier ses acquisitions selon les modalités qui sont exposées au chapitre X.

Formation professionnelle et formation plus spécialisée

Le niveau qui concerne l'acquisition d'un outil de travail conduit à la formation professionnelle ou prépare l'entrée à un programme de formation plus spécialisé. Les média utilisés

pour ce niveau sont les documents de spécialisation, le travail de groupe avec le support de personnes-ressources et des animateurs pédagogiques et, éventuellement, la radio.

Selon les domaines de spécialisation, toute la formation est faite à l'aide des média mentionnés ou, ces média servent à la préparation immédiate à l'entrée à un cours de formation professionnelle. Dans le domaine de la tenue de livres, par exemple, la formation est offerte par les média mentionnés. Pour un sujet comme l'électrotechnique, les documents de spécialisation offrent les mathématiques appliquées à l'électrotechnique, pré-requis spécifiques à la formation professionnelle dans ce domaine.

Formation méthodologique

La formation de niveau méthodologique est couverte par les CEGEP et les universités. Il n'est pas question pour le moment que le système multi-média proposé s'occupe de ce niveau.

Moyens d'auto-évaluation offerts à la clientèle

Dans chacun des sujets couverts par le système multi-média de formation, des moyens d'auto-évaluation sont offerts aux usagers du système. Ces moyens d'auto-évaluation prennent la forme de tests objectifs avec corrigés ou encore de tâches à accomplir avec des moyens adéquats de vérification des résultats.

Ces moyens d'auto-évaluation ont deux fonctions très précises:

a) offrir à l'adulte l'occasion de prendre conscience de son progrès et de se fixer des objectifs concrets de formation;

b) offrir à l'adulte des possibilités de se situer par rapport au niveau d'évaluation et de certification officielle. A partir de cette auto-évaluation, l'adulte est en mesure de choisir le niveau d'examen officiel qu'il peut réussir et le temps qui lui est propice pour s'y présenter.

NOTES ET REFERENCES

(2) Les travaux de recherche de l'Université du Maine, au New England Center for Continuing Education, ont permis de circonscrire certains principes et conditions du développement des adultes en situation d'apprentissage. Les extraits qui suivent sont tirés de Gerald J. Pine and Peter J. Horne, Principles and conditions for learning in adult education, Adult leadership, Vol. 18, no 4 (October 1969).

"Principles of Learning

1) *Learning is an experience which occurs inside the learner and is activated by the learner.*

2) *Learning is the discovery of the personal meaning and relevance of ideas.*

3) *Learning (behavioral change) is a consequence of experience.*

4) *Learning is a cooperative and collaborative process.*

5) *Learning is an evolutionary process.*

6) *Learning is sometimes a painful process.*

7) One of the richest resources for learning is the learner himself.

8) The process of learning is emotional as well as intellectual.

9) The processes of problem solving and learning are highly unique and individual".

"Conditions which facilitate learning

1) Learning is facilitated in an atmosphere which encourages people to be active.

2) Learning is facilitated in an atmosphere which promotes and facilitates the individual's discovery of the personal meaning of ideas.

3) Learning is facilitated in an atmosphere which emphasizes the uniquely personal and subjective nature of learning.

4) Learning is facilitated in an atmosphere in which difference is good and desirable.

5) Learning is facilitated in an atmosphere which consistently recognizes people's right to make mistakes.

6) *Learning is facilitated in an atmosphere which tolerates ambiguity.*

7) *Learning is facilitated in an atmosphere in which evaluation is a cooperative process whith emphasis on self-evaluation.*

8) *Learning is facilitated in an atmosphere which encourages openness of self rather than concealment of self.*

9) *Learning is facilitated in an atmosphere in which people are encouraged to trust in themselves as well as in external sources.*

10) *Learning is facilitated in an atmosphere in which people feel they are respected.*

11) *Learning is facilitated in an atmosphere in which people feel they are accepted.*

12) *Learning is facilitated in an atmosphere which permits confrontation".*

(3) Développement de l'intelligence: Dans sa vision des contenus, le Comité d'implantation se base sur la théorie opératoire de l'intelligence élaborée par Jean Piaget et ses collaborateurs de Genève. Sur ce sujet, nous invitons le lecteur intéressé à approfondir cette question à lire: "La psychologie de l'intelligence", Colin, Paris, 1964 et "Six études de psychologie", Gonthier, Genève, 1964.

Hans Aebli dans "Didactique psychologique", Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1963, pages 70 et 71, résume ainsi la pensée de J. Piaget:

"Toute assimilation, avons-nous vu, suppose deux termes: d'une part, un sujet et, d'autre part, un objet que celui-ci soumet ("assimile") aux schèmes d'activité dont il dispose. De tels schèmes sont: saisir, couper (intelligence sensori-motrice), explorer, transposer (activité perceptive), sérier, classer (opérations logiques), compter, additionner, tirer des racines (opérations numériques), transporter des longueurs et des angles les uns sur les autres, rabattre, développer et sectionner (opérations spatiales ou géométriques), mettre en relation des phénomènes (explications causales), etc. Tous ces schèmes peuvent être mis en oeuvre effectivement ou sous forme intériorisée. Mais leur application aux objets est nécessaire pour que le sujet apprenne à les connaître."

"L'absence de schèmes d'assimilation rend le sujet intellectuellement aveugle pour les propriétés correspondantes des choses. Par conséquent, la richesse des expériences qu'un individu peut faire dépend directement de la grandeur et de la qualité de son répertoire de schèmes d'assimilation. Mais en eux-mêmes, les schèmes d'assimilation (schèmes de compter, de mesurer, d'analyse chimique, linguistique, etc.) ne constituent pas des connaissances déterminées (tout en s'étant développés à propos de l'assimilation d'objets et faits déterminés). Manquant pour ainsi dire de contenu, ils constituent une sorte de connaissance en puissance, infiniment féconde parce qu'ils sont à la disposition du sujet dans toute situation, familière

ou nouvelle et peuvent s'appliquer à un nombre indéterminé d'objets. Mais ils ont besoin de ceux-ci pour se développer et pour acquérir un contenu déterminé."

"Ce qui oppose ainsi profondément la psychologie de Jean Piaget aux théories de l'empreinte passive, c'est qu'elle met en évidence la contribution essentielle du sujet à la constitution de l'expérience: pour appréhender les choses et les phénomènes, il ne peut se borner à en laisser les impressions agir sur son esprit; il doit s'en emparer lui-même en leur appliquant ses schèmes d'assimilation, en adoptant des points de vue déterminés. L'histoire de la pensée de l'enfant est ainsi l'histoire de ses schèmes d'assimilation et des connaissances qui résultent de leur application aux choses. Débutant par des notions et opérations toujours plus riches, médiatrices, chez l'homme adulte, d'une vision philosophique et scientifique du monde."

(6) Dans ses travaux, le comité a abondamment utilisé les documents publiés par l'Unesco. Sur cette question de l'orientation des contenus, le rapport de la réunion d'experts de l'Unesco, tenue à Paris en novembre 1967, sur les moyens d'information au service de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation, a principalement retenu son attention.

CHAPITRE X

SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION DES ACQUIS

INTRODUCTION

Dans le contexte de l'éducation des adultes, on ne peut poser le problème de l'évaluation et de la certification des acquis de la même façon qu'on le pose dans le système régulier d'éducation pour les jeunes.

Dans le système régulier d'éducation, l'évaluation et la certification remplissent deux fonctions principales. D'une part, le système d'évaluation est un gage des standards académiques et, d'autre part, un moyen de sélection pour la promotion des étudiants à l'intérieur du système éducatif (1).

En éducation des adultes, le système de formation doit tendre à évaluer et certifier les acquis en fonction d'objectifs autres que ceux du système régulier. Les raisons qui nous incitent à proposer, pour les adultes, un système différent d'évaluation et de certification des acquis se résument en quatre points.

. Les adultes ont des besoins de formation qui, en toute équité, doivent être satisfaits. Ce droit à la formation doit être considéré indépendamment des normes de certification qu'une société se donne.

. Les études entreprises par un adulte ne doivent pas être considérées comme des "études à retardement" mais plutôt comme une voie de formation supplémentaire qu'un adulte décide d'ajouter à ses activités actuelles également formatrices.

---

(1) Rapport Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Edition 1966. Tome 3. Page 238.

. Devant la demande croissante de personnel qualifié et apte à remplir telle ou telle tâche, la société se fixe des normes de qualification et de sélection. Tout en acceptant les normes que se fixe une société, il est nécessaire de tendre à une égalisation des chances dans les possibilités offertes à chacun de faire la démonstration de ses capacités et de ses connaissances.

. Dans un système de sélection basé sur les années académiques passées, l'adulte qui a quitté l'école depuis quinze ans est nettement défavorisé. Il est absolument nécessaire dans une société juste, qui a pourtant droit à ses normes, de baser la mesure des qualifications d'un individu sur ses capacités actuelles et non sur ses antécédents académiques.

Deux des raisons mentionnées s'appliquent ou devraient s'appliquer au système régulier d'évaluation et de certification des jeunes. Il est cependant nécessaire de souligner qu'elles concernent avec plus d'acuité l'évaluation des acquis de l'adulte étant donné les limites actuelles imposées par les examens aux possibilités de formation offertes aux adultes.

1- ORIENTATION D'UN SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION DES ACQUIS DE L'ADULTE

Si l'éducation permanente et le perfectionnement continuel des individus sont des objectifs vers lesquels une société doit tendre,

nous devons considérer la possibilité d'établir un système d'évaluation et de certification indépendamment des système et programmes de formation. Cette séparation entre le système de certification et les opérations particulières de formation donne à toute personne l'accès à la certification sans l'assujettir à des cheminements d'apprentissage définis et identiques pour tous.

Un système d'évaluation et de certification autonome et indépendant des programmes de formation et des cheminements individuels d'apprentissage nécessite l'élaboration de batteries de tests standardisés. Ces tests standardisés sont à la disposition des services d'éducation permanente qui les utilisent pour évaluer et certifier les acquis de l'adulte. Ils sont élaborés en fonction d'objectifs précis à mesurer.

Comme cadre de référence pour classifier les objectifs, les études de B.S. Bloom sur la taxonomie des objectifs pédagogiques (2) sont à privilégier comme point de départ. Cette classification des objectifs est applicable à différents domaines d'activités déterminés en fonction des exigences du marché du travail et des normes d'entrée à différents programmes de formation. Cette orientation du système d'évaluation et de certification des acquis de l'adulte présente plusieurs avantages.

En premier lieu, cette orientation rend plus fonctionnelle la sélection qui est actuellement faite sur le marché du travail, car elle la fonde sur les capacités actuelles de l'individu et non sur ses années de scolarité antérieures. De plus, ce système d'évaluation permet de diversifier les seuils d'entrée à des cours de formation professionnelle ou autres. En d'autres mots, cela permet d'appliquer réellement la promotion par matière et ce qu'on nomme monographie de formation professionnelle.

---

(2) B.S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome I, Domaine cognitif. Tome II, Domaine affectif. Education nouvelle. Montréal. 1969.

D'un autre côté, un système d'évaluation ouvert à tous favorise au maximum l'utilisation des différentes ressources éducatives existantes. Actuellement, plusieurs personnes ont des occasions merveilleuses de se perfectionner, occasions qu'elles n'utilisent pas car elles ne peuvent faire reconnaître les connaissances ou les capacités nouvellement acquises. Comme ces personnes ont besoin d'un certificat, elles décident de prendre un chemin qui conduit à la certification. Souvent, il s'agit d'un chemin plus ou moins adapté à leurs besoins de formation et à leur situation.

2- ORGANISATION DU SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION

L'organisation d'un système d'évaluation et de certification qui respecte les principes et les orientations énoncés précédemment doit se faire progressivement et de façon systématique. Nous percevons actuellement trois étapes nécessaires dans l'organisation du système pour chaque domaine d'activités.

a) Détermination des objectifs d'évaluation

Les objectifs d'évaluation sont en quelque sorte les habiletés et les blocs de connaissances circonscrits en terme de champ à mesurer et de normes de rendement. Ces objectifs sont circonscrits à partir du cadre de référence global dont nous avons parlé au paragraphe 1 et d'une analyse des qualifications nécessaires pour tel ou tel travail ou pour être admis à tel ou tel cours de formation.

ces objectifs d'évaluation sont définis le plus concrètement possible en considérant deux facteurs, soit les aptitudes à faire telle ou telle chose et les normes précises de rendement, comme le temps d'exécution par exemple.

Pour un objectif d'évaluation, comme la capacité de rédiger une synthèse de discussions, il est nécessaire de déterminer, par exemple: les idées qui doivent apparaître dans la synthèse; l'ordre de présentation de ces idées; le temps pour faire ce travail, etc. ... A partir de ces critères, il est possible de choisir une méthode de calcul des notes qui tient compte de la valeur relative des résultats "à chaque aspect mesuré". Sur cette question, les travaux d'une équipe de l'Université de Montréal peuvent servir de point de départ (3).

b) Préparation des instruments de mesure

Au moins deux catégories d'instruments de mesure sont nécessaires. Pour certaines catégories d'habiletés, il faut penser à des tâches à accomplir selon des normes précises et dans des délais déterminés. Pour d'autres catégories d'habiletés, des tests objectifs pouvant à la longue être corrigés par ordinateur sont adéquats.

Une fois les instruments de mesure élaborés, il s'agit de les standardiser auprès d'échantillons

---

(3) En collaboration, Une technique réaliste de l'évaluation de l'étudiant applicable aux grands groupes. Prospectives, Vol.6, numéro 2. Montréal. Avril 1970.

représentatifs de ceux qui possèdent ces habiletés. Ces échantillons représentent l'ensemble des individus sur lesquels on s'est basé pour circonscrire les objectifs d'évaluation.

c) Mise en place du système

La mise en place progressive d'un système permanent d'évaluation et de certification doit être coordonnée avec l'organisation des autres services offerts aux adultes. Pour cette mise en place, on doit prévoir la réalisation d'au moins quatre opérations.

La première opération est l'information sur les possibilités offertes aux adultes et sur les objectifs précis des évaluations. L'information sur les objectifs d'évaluation peut se faire à l'aide de tests d'auto-évaluation qui permettent à l'individu de décider des aspects sur lesquels il désire être évalué et à quel moment il souhaite l'être.

La deuxième opération à faire pour la mise en place du système est l'organisation de centres d'éducation permanente dans les commissions scolaires régionales. Ces centres d'éducation permanente s'occupent d'une partie de l'information et de l'administration des tests d'évaluation.

Une troisième opération concerne la préparation de dossiers cumulatifs des acquis de l'adulte. Ce dossier peut être maintenu continuellement à jour, si le système utilise les services d'informatique du ministère.

Une quatrième opération, qui peut se regrouper avec la première, est l'information sur les exigences pour la formation professionnelle et les plans d'étude pour la formation générale ou autre.

3- RESPONSABILITE DE L'ORGANISATION ET DE LA MISE EN PLACE DU SYSTEME D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION

L'organisation de ce système exige de nombreuses consultations et des travaux de divers organismes publics ou firmes privées. Dans ces circonstances, une planification sérieuse des travaux et une coordination systématique de chaque opération sont nécessaires.

Cette planification et cette coordination doivent relever d'un seul organisme, même si celui-ci est tenu de consulter. Au ministère de l'Education, la Direction générale de l'éducation permanente est celle qui doit assumer les responsabilités de cet ordre quant à l'éducation des adultes.

Dans l'organisation d'un système permanent d'évaluation et de certification des acquis de l'adulte, en aucun temps on ne doit laisser à chaque opération particulière de formation le soin de préparer ses instruments d'évaluation et discuter "équivalence" par la suite.

Il y aurait peut-être lieu cependant, pour l'organisation progressive d'un tel système, de profiter d'opérations particulières de formation pour préparer des instruments de mesure en fonction des objectifs visés par ces opérations. Par exemple, à l'intérieur d'un projet comme celui proposé par le comité, des instruments de mesure pourraient être préparés en fonction des objectifs de formation du projet.

Au cours de la préparation, la Direction générale de l'Education permanente coordonne le travail de façon à ce que ces instruments de mesure soient utilisables par des personnes qui poursuivent les mêmes objectifs de formation mais par des voies autres que celles du système multi-média. De cette façon, au bout d'un certain temps, un système complet d'évaluation est instauré.

De plus, la tâche de chacun des organismes engagés dans une opération spécifique de formation des adultes serait d'informer leur clientèle des objectifs d'évaluation, de leur fournir les ressources nécessaires pour se perfectionner et de leur proposer des moyens adéquats d'auto-évaluation.

Lorsque chaque opération particulière de formation remplira ces trois fonctions elle aura, en plus de fournir des occas[illegible] de perfectionnement à une population, permis à cette population de se situer par rapport aux normes de qualification et de sélection de la société.

CHAPITRE XI

LES MEDIA: ROLE, FONCTIONS ET MODALITES D'UTILISATION

I- LES MEDIA TECHNOLOGIQUES

SECTION A: LA TELEVISION

1- Pourquoi utiliser la télévision?
2- Les émissionr de télévision.

SECTION B: LA RADIO

SECTION A: LA TELEVISION

I- POURQUOI UTILISER LA TELEVISION ?

LA VALEUR DE LA TELEVISION COMME OUTIL DE FORMATION

Nous n'avons pas ici à faire l'apologie de la télévision comme moyen efficace de communication ou comme outil efficace de formation. D'autres que nous l'ont fait depuis au-delà de dix ans et ce serait un débat inutile que de tenter de prouver à nouveau que la télévision peut rendre de grands services, particulièrement lorsqu'on fait face à des besoins d'envergure en éducation.

Contentons-nous de référer le lecteur à deux auteurs en particulier: Marshall McLuhan, bien connu pour son effort de pensée sur les moyens de communication de masse et, plus particulièrement, Wilbur Schramm, qui a étudié des milliers de recherches effectuées aux Etats-Unis et ailleurs dans le monde sur l'utilisation de la télévision comme outil pédagogique durant les vingt dernières années. La liste et les résultats de ces recherches sont colligés dans un livre intitulé "Learning from television" (1) auquel nous reportons le lecteur pour de plus amples détails.

Ceci dit, soulignons cependant deux points qui indiquent quel rôle joue la télévision dans ce système, compte tenu du nombre et de la nature de l'auditoire-cible et du type de formation que le comité a privilégié.

---

(1) CHU, Godwin C. et SCHRAMM, Wilbur, Learning from Television. What the research says. National Association of Educational Broadcasters. Washington, D.C. 1967. 116 pp.

En effet, parce qu'elle conjugue l'auditif et le visuel, la télévision atteint en même temps deux des principales facultés sensorielles de l'individu. De la même façon que chacun des médias proposés dans ce système complète les autres en s'y combinant, l'apprentissage est amélioré et consolidé par la conjugaison des facultés sensorielles de l'individu, celles-ci se complétant l'une l'autre.

Cet aspect prend d'autant plus de force si l'on songe à la façon dont l'auditoire à qui s'adresse ce projet perçoit habituellement les réalités. La télévision, qui permet une approche concrète des réalités, s'identifie justement à la façon habituelle dont ces personnes perçoivent elles-mêmes les réalités. C'est avant tout grâce à ces deux facultés que sont la vue et l'ouïe que l'homme perçoit ce qui l'entoure. Et ce n'est qu'après une juste perception qu'il peut en arriver à abstraire ces réalités, à les "intellectualiser" si on peut dire. En ce sens, la télévision correspond donc à un mode naturel de perception et le système doit commencer à fonctionner à partir de cette base fondamentale pour progresser graduellement vers une abstraction qui permet la compréhension globale des réalités et, par la suite, vers une perception plus formalisée des réalités.

Par ailleurs, personne ne contestera la puissance de concentration qu'exige la télévision; on sait, en effet, qu'elle capte entièrement l'individu en mobilisant deux de ses principales facultés sensorielles. En retenant aussi fortement l'attention du téléspectateur, la télévision le place dans une situation idéale de concentration et de réceptivité face à ce qui lui est présenté. C'est ainsi que les contenus de formation présentés peuvent déclencher un processus de prise de conscience des réalités qui entourent la personne et de prise en charge de son auto-développement.

Ceci vaut particulièrement chez nous où le visionnement quotidien de la télévision est entré solidement dans les moeurs, spécialement chez l'auditoire-cible pour qui il constitue souvent l'une des principales formes de loisirs.

POURQUOI LA TELEVISION EN CIRCUIT OUVERT?

Accessibilité

C'est pour de multiples raisons que le comité privilégie fortement l'utilisation en circuit ouvert de la télévision comme l'un des média du système de formation qu'il propose.

La principale raison est sans doute l'accessibilité universelle que doit avoir le système. L'une des premières conditions de cette accessibilité est remplie du fait qu'au-delà de 96.4% (2) des familles québécoises possèdent un appareil récepteur de télévision.

L'accessibilité à la formation est primordiale surtout si l'on songe au nombre considérable de personnes ayant un urgent besoin de formation, personnes que, dans un grand nombre de cas, il serait impossible de rejoindre autrement qu'en utilisant un médium de communication de masse comme la télévision. Ceci, spécialement si l'on considère que beaucoup d'entre elles n'ont pas pu jusqu'ici réaliser d'une façon concrète les besoins réels qu'elles ressentent. A cet égard, il est urgent (et pour beaucoup, l'implantation du système proposé par le comité s'avère la dernière chance) qu'elles aient l'occasion de se resituer adéquatement dans

---

(2) Annuaire du Québec 1970, page 653.

un monde où elles perdent pied de plus en plus. Il faut que le projet d'auto-formation puisse les rejoindre et les rejoindre chez elles, étant donné qu'elles ne ressentent pas le besoin de se réorienter, donc encore moins de se déplacer pour le faire.

Cette question de déplacement est beaucoup plus conséquente qu'on pourrait le penser à première vue. En effet, et Sésame (3) a souligné ce fait, l'adulte hésite souvent à retourner à l'école où sa seule présence contribuera à l'identifier comme "démuni".

L'insistance que Tévec, de son côté, a mis sur la confidentialité de l'inscription cherchait précisément à laisser l'individu libre d'entreprendre sa formation sans être l'objet de risée de la part de ses concitoyens.

Par ailleurs, il est normal qu'avec les moyens dont nous disposons aujourd'hui, les gens puissent recevoir chez eux les outils de formation dont ils ont besoin. Ceci est particulièrement vrai pour les adultes puisqu'ils ont derrière eux toute une journée de travail et que l'effort requis pour se déplacer vers un centre de formation est suffisamment considérable pour qu'ils ne le fassent pas. Par ailleurs, ce déplacement est interdit à plusieurs à cause des intempéries, du mauvais état des routes dans bien des régions et des moyens de transport inadéquats à peu près partout en dehors des grands centres. Pour la femme au foyer, ce déplacement est souvent une pure impossibilité, retenue qu'elle est par ses travaux, par la garde des enfants, par le fait qu'encore souvent elle ne conduit pas l'automobile, si son mari en a une, et qu'elle se refuse

---

(3) En collaboration, Sésame, Les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre, D.G.E.P., M.E.Q., Québec, mars 1969, 64 pages.

à sortir seule le soir. Ainsi, dans l'expérience Tévec, la recherche a démontré que plusieurs femmes ne pouvaient se rendre aux centres de revision à cause des multiples raisons que l'on vient de citer (4).

Sensibilisation générale

Le système multi-média prévoit l'utilisation de la télévision en circuit ouvert. Ceci devrait permettre à plusieurs de spécifier les besoins réels qu'ils ressentent confusément mais qu'ils ne peuvent identifier encore. Ayant identifié certains de ses besoins réels, la personne tentera d'y répondre. Le système multi-média lui proposera un cheminement pour entreprendre son propre développement. Par ailleurs, les gens de son entourage, sensibilisés eux aussi par la télévision en circuit ouvert, pourront l'aider dans son entreprise.

L'appui du milieu environnant est important pour la personne qui décide de pousser plus loin sa formation. Qui plus est, la personne sensibilisée par le système multi-média, sollicitée ou donnant son appui spontanément au s'éduquant, s'embarque par le fait même à son tour dans un processus d'auto-formation. Cet appui survient rarement avec les moyens traditionnels de formation et il surviendrait aussi rarement si, en utilisant la télévision en circuit fermé, on perpétuait le ghetto-école actuel.

Par ailleurs, l'omniprésence du système de formation par l'utilisation de la télévision en circuit ouvert fait entrer dans les habitudes quotidiennes de vie les efforts d'auto-formation.

---

(4) Tévec, Bulletin de recherche No 25, D.G.E. et D.G.E.P., M.E.Q., Québec, Avril 1968, 28 pages.

Ainsi, l'éducation prend sa place dans l'éventail des activités quotidiennes, normales et généralisées, ce qui constitue un pas important dans la voie de l'instauration d'une éducation permanente.

Responsabilités quant à la programmation actuelle des postes de télévision

Très souvent et dans bien des milieux on se récrie fortement en constatant l'état de dégradation de l'utilisation actuelle des ondes au Québec. Par souci d'atteindre le plus de gens possible, de se mettre à la portée de l'auditoire, les diffuseurs multiplient les émissions de divertissement d'une qualité culturelle pauvre (5).

Il est peut-être utile de se demander si le ministère de l'Education n'a pas une certaine responsabilité à cet égard, du moins la responsabilité de proposer autre chose que ce qui contribue à maintenir les Québécois dans un remarquable état de sous-développement. A-t-on le droit de laisser la situation telle quelle sans rien proposer d'autre? Car souvent les diffuseurs réclament des suggestions lorsqu'on leur fait grief de présenter des émissions insipides. Parmi tous les ministères, celui de l'Education n'est-il pas celui qui a le plus nettement le devoir de tenter d'améliorer la situation en proposant quelque chose de mieux?

LES POSSIBILITES

Compte tenu des besoins urgents de formation d'une très forte proportion de la population adulte du Québec, il faut faire tous les efforts possibles pour que le système de formation proposé par ce comité soit implanté dans les plus brefs délais.

---

(5) DUMAIS, Jacques, A l'heure de la rigolade. Le Soleil. 4 juillet 1970

Pour beaucoup de Québécois, il s'agit probablement d'une occasion inespérée de se resituer dans le monde qui les entoure et de devenir des citoyens à part entière, ce que leur interdit à toutes fins pratiques leur état peu avancé de formation individuelle et sociale.

Ainsi, même si le Québec envisage à moyen et à long terme de se doter d'un réseau de télécommunications, ceci ne pourra pas se faire avant trois ans au moins et, plus probablement, pas avant cinq ou six ans.

Entre-temps, il ne nous est pas permis de laisser les choses telles qu'elles sont et l'on doit s'empresser de répondre immédiatement aux besoins les plus urgents.

C'est ainsi que, malgré beaucoup de difficultés dans le domaine de la diffusion, difficultés dont plusieurs organismes ont saisi le Comité d'implantation, le gouvernement du Québec se doit d'établir ses priorités et de consentir les efforts nécessaires à la réalisation du projet proposé par ce comité.

Ceci requiert que le ministère de l'Education accorde une priorité à l'éducation des adultes en 1970 au Québec, qu'il rende prioritaire l'éducation des adultes parmi tous les autres besoins en éducation auxquels il veut répondre par la télévision et, enfin, que le gouvernement du Québec établisse l'éducation comme prioritaire dans l'utilisation actuelle des ondes chez nous, du moins qu'il prenne les mesures appropriées pour qu'elle ait sa place dans la présente programmation.

Une fois ces priorités établies et sur la base de l'accessibilité universelle qui est essentielle à ce projet, la seule

possibilité actuelle à court terme est l'utilisation de la télévision en circuit ouvert sur antenne V.H.F. (6).

Le gouvernement du Québec élabore présentement des politiques à long terme relativement à la télédiffusion. Toutefois, ces politiques ne peuvent avoir priorité sur les efforts à court terme que le gouvernement doit nécessairement consentir en ce domaine. Le gouvernement du Québec se doit d'offrir dès maintenant à la population un système de formation accessible à tous.

---

(6) Very High Frequency (très haute fréquence).

2- LES EMISSIONS DE TELEVISION

UNE EMISSION CENTREE SUR LA PARTICIPATION

L'émission de télévision sera centrée sur une appréhension des réalités par les s'éduquants eux-mêmes. La participation active de ceux-ci à l'émission sera l'un des buts premiers auquel il faudra tendre constamment.

C'est en effet en voyant un groupe des leurs s'escrimer avec une réalité qui leur est présentée, l'analyser, en poursuivre la découverte en établissant leurs propres cheminements que les usagers seront placés dans une ambiance d'auto-formation, d'auto-développement. La participation active des auditeurs sera favorisée par l'animateur ou autrement, en leur posant directement des questions sur le sujet à l'étude. On pourra répondre à certaines de ces questions en cours d'émission. Les autres, restées sans réponse durant l'émission, serviront d'amorce aux travaux personnels des usagers.

Les deux paragraphes qui suivent, tirés d'un texte de Gérald Fortin (7), indiquent bien dans quel esprit ce comité privilégie la participation des usagers aux émissions de télévision du système.

> *"Le traitement de l'expert par la télévision d'état canadienne, et à un moindre degré par la télévision privée canadienne et américaine, est très instructif à analyser. On peut en gros*

---

(7) FORTIN, Gérald, La planification des mass-media en vue du développement. Communications. No 14. Editions du Seuil. Paris. 1969.

distinguer dans l'histoire récente de la télévision quatre phases dans la relation du public avec l'expert. Dans une première phase, on demande à l'expert d'apparaître seul pour indiquer de façon normative ce qu'il faut faire. Dans une deuxième phase, on demande à deux experts choisis expressément parce qu'ils ont des opinions divergentes de débattre une question en indiquant chacun leur solution; il n'y a toutefois pas de conclusion au débat; l'émission finit ordinairement en laissant la question ouverte. Dans une troisième phase, le débat reste ouvert, mais un expert est mis en relation avec une dizaine ou une quinzaine de non-experts qui, le plus souvent, remettent en question la solution que l'expert propose. La quatrième phase, qui s'amorce à peine, exclut complètement l'expert, le débat se faisant exclusivement entre non-experts. Lorsque, parfois, l'expert est présent, il est un parmi une dizaine de personnes et aucun statut particulier ne lui est donné. C'est peut-être là le premier symbole réel de la participation que la télévision nous transmet. On doit noter que tout le long de cette évolution la discussion semble porter de plus en plus sur les <u>orientations à prendre, plutôt que sur les moyens pour régler une situation précise</u> (8). *Cette démystification croissante de l'expert est en même temps l'affirmation d'une valeur: <u>celle que les différents groupes de la population peuvent contribuer à la discussion de problèmes</u>* (8).

---

(8) Les parties soulignées dans ce texte le sont par nous.

OBJECTIFS DE L'EMISSION DE TELEVISION

Comme telle, l'émission de télévision devra avoir principalement ces objectifs:

a) sensibiliser et informer la population sur le système multi-média et sur ce qu'il offre;

b) susciter l'intérêt de la population et la motiver à venir en aide aux usagers;

c) situer l'individu dans une perspective de changement;

d) fournir des modèles dynamiques d'apprentissage et d'adaptation.

Au niveau des contenus, retenons deux objectifs:

a) susciter l'auto-détermination dans l'apprentissage;

b) susciter la prise de conscience des réalités environnantes et la volonté de participer aux décisions qui conditionnent la vie collective.

LA FACON DE PRESENTER LES CONTENUS

Conséquemment aux principes de formation globale privilégiés par le comité, le contenu de l'émission visera à apporter une appréhension globale des réalités environnantes (9). Les contenus seront présentés, du moins dans les premières phases de l'implantation du système, de façon à être le moins formalisés possible. Ceci afin qu'ils puissent être perçus et compris par la partie des usagers pour qui la formation représente un blocage dans la com-

(9) Tome II, chapitre VIII.

préhension des réalités. Les séquences tendront par ailleurs à être les plus complètes possibles, afin que des personnes de différents niveaux puissent y trouver intérêt et une meilleure compréhension des réalités traitées.

D'une façon générale, chaque aspect traité devra l'être dans de très courtes séquences qui donneront lieu, dans l'émission même, à une réaction et à une discussion de la part des usagers. Ce sont ces séquences qui, dans un premier temps, seront produites par le producteur central ou par le producteur régional, comme nous le verrons plus loin.

EXEMPLE D'UNE EMISSION

Afin d'illustrer ce qui précède, voyons ce que sera un type d'émission dans le système multi-média. Cette émission, à la suite des besoins exprimés par la population, traite des unités sanitaires.

L'émission s'ouvre sur un groupe de personnes qui discutent, tel qu'elles l'ont fait au moment de la cueillette des besoins, et considèrent qu'elles doivent faire connaissance avec ce domaine de la santé, elles indiquent leur volonté de saisir ce que sont les unités sanitaires et quels buts elles remplissent.

Le sujet de l'émission est ainsi amorcé et l'animateur livre des informations générales sur le système et ses média, donne des nouvelles des différentes activités des usagers, de leurs groupes de travail, de la structure de participation, du conseil régional, etc.

On passe ensuite au visionnement de la séquence produite sur les unités sanitaires. Cette séquence, étant donné qu'il s'agit d'un sujet d'intérêt commun à tout le territoire du Québec, a été produite par le producteur central.

Les usagers invités à cette émission se sont préparés à l'étude de ce sujet et ont obtenu les services d'un homme-ressource de leur région. A la suite du visionnement, ils discutent de ce qu'ils ont vu, des éléments essentiels qu'on retrouve dans chaque unité sanitaire et s'informent auprès de l'homme-ressource des services offerts par les unités sanitaires de leur région. Ils voient si la façon dont cette question a été traitée répond bien aux besoins exprimés à l'origine. Ils s'interrogent par la suite sur les recherches personnelles que suscite ce début d'information et les moyens à prendre pour compléter leurs informations en ce domaine.

L'animateur, qui n'aura à toutes fins pratiques qu'accordé la parole à ceux qui la demandaient, termine l'émission avec quelques informations complémentaires sur le sujet, souligne certaines questions posées auxquelles l'auditoire se doit de répondre et annonce le sujet à l'étude le lendemain.

Cette formule d'émission peut tout aussi bien s'appliquer si on étudie collectivement certains phénomènes physiques, certaines exigences de l'économie, de la langue, etc. Toutefois, la facture même de l'émission peut changer selon les sujets.

ROLE DES ANIMATEURS A L'ECRAN

Conformément à l'un des objectifs primordiaux du syutème qui est de favoriser la prise en charge par la personne de sa propre

appréhension des réalités environnantes, l'attitude des animateurs à l'écran devra obligatoirement éviter toute forme de paternalisme.

Il est évident que, pour remplir son rôle de sensibilisation, l'émission devra être empathique. Mais elle obtiendra son empathie par les usagers participant à l'émission et non pas par un ou des animateurs qui en viendraient à personnifier régionalement le système et à développer possiblement une certaine attitude de dépendance contradictoire avec ses buts.

Par sensibilisation, nous n'entendons pas ici l'exploitation de la sensibilité de l'individu mais plutôt l'éveil de toutes les facettes de sa personnalité, de toutes ses potentialités qui, d'une façon synergique, participent à son entreprise d'autoformation.

En principe, il ne devrait pas y avoir d'animateurs dans les séquences traitant des réalités. Il faut que l'image et le son de ces séquences soient complets par eux-mêmes, évitant ainsi toute verbalisation inutile. Dans le traitement au niveau régional de ces séquences, le rôle de l'animateur devra être discret afin de laisser le plus grande liberté dans l'évaluation que les usagers auront à faire des séquences qui leur sont proposées.

Dans l'émission, l'animateur devra avoir principalement comme tâche, outre l'animation de groupes d'usagers, de véhiculer l'information relative à tout le système. Il accomplira cette tâche d'une façon dynamique mais objective, en s'effaçant devant le message à transmettre.

PERMANENCE DES DOCUMENTS

En rapport avec les objectifs de l'émission et dans une perspective de rentabilité, il faut penser produire des documents qui pourront être utilisés plus d'une fois et ailleurs que dans le système. Voici de quelle façon on peut penser à la permanence des documents audio-visuels:

a) il n'y a pas de permanence à rechercher dans la sensibilisation (en terme de production de documents, il va sans dire);

b) il n'y a pas non plus de permanence à rechercher dans l'information. Au contraire, étant donné le caractère évolutif du système, i.e. gradation constante dans l'approche des réalités et dans la formalisation ainsi que dans la spécialisation (à moyen terme), l'information devra s'adapter constamment au système en changement.

c) dans l'appréhension globale des réalités il y a une certaine permanence à rechercher, permanence qui sera rendue possible avec de très courtes séquences traitées par les usagers dans l'enveloppe régionale de l'émission. Si ces séquences sont courtes et les plus complètes possible, si elles évitent une participation trop grande d'un animateur, elles pourront avoir une certaine permanence et être utilisées comme telles ou sous d'autres formes, dans le système ou ailleurs.

LA PRODUCTION

Afin de concilier les objectifs de participation des usagers au système et ceux de la rentabilité pour la production des émissions de télévision, la structure de production sera à la fois centralisée au niveau de tout le Québec et décentralisée au niveau des régions.

Comme nous le verrons plus loin, le producteur central aura la charge de réaliser les documents audio-visuels qui seront applicables à l'ensemble du Québec alors que le centre régional de production aura la charge de faire l'enveloppe complète de l'émission d'une demi-heure. Il est bien certain qu'on doit favoriser la participation des usagers aux deux niveaux de production.

Le tableau de la page 110 donne une juste idée de la structure de production envisagée. Cependant, il illustre au départ une première étape au niveau des contenus qui n'est pas, à proprement parler, du ressort de la production, mais qui indique comment s'élaboreront ces contenus pour en arriver à l'étape de production.

Cette première étape est celle de la cueillette des besoins de la population aux niveaux régional et provincial. C'est particulièrement l'équipe des besoins et des contenus qui assumera la responsabilité générale de cette cueillette mais, comme nous le voyons dans les tâches affectées aux différentes équipes du projet, à peu près toutes les équipes doivent participer à cette première phase.

Les besoins étant identifiés dans un premier temps, les équipes les analyseront afin de déterminer lesquels sont communs à

l'ensemble du Québec et lesquels sont particuliers à une ou à plusieurs régions.

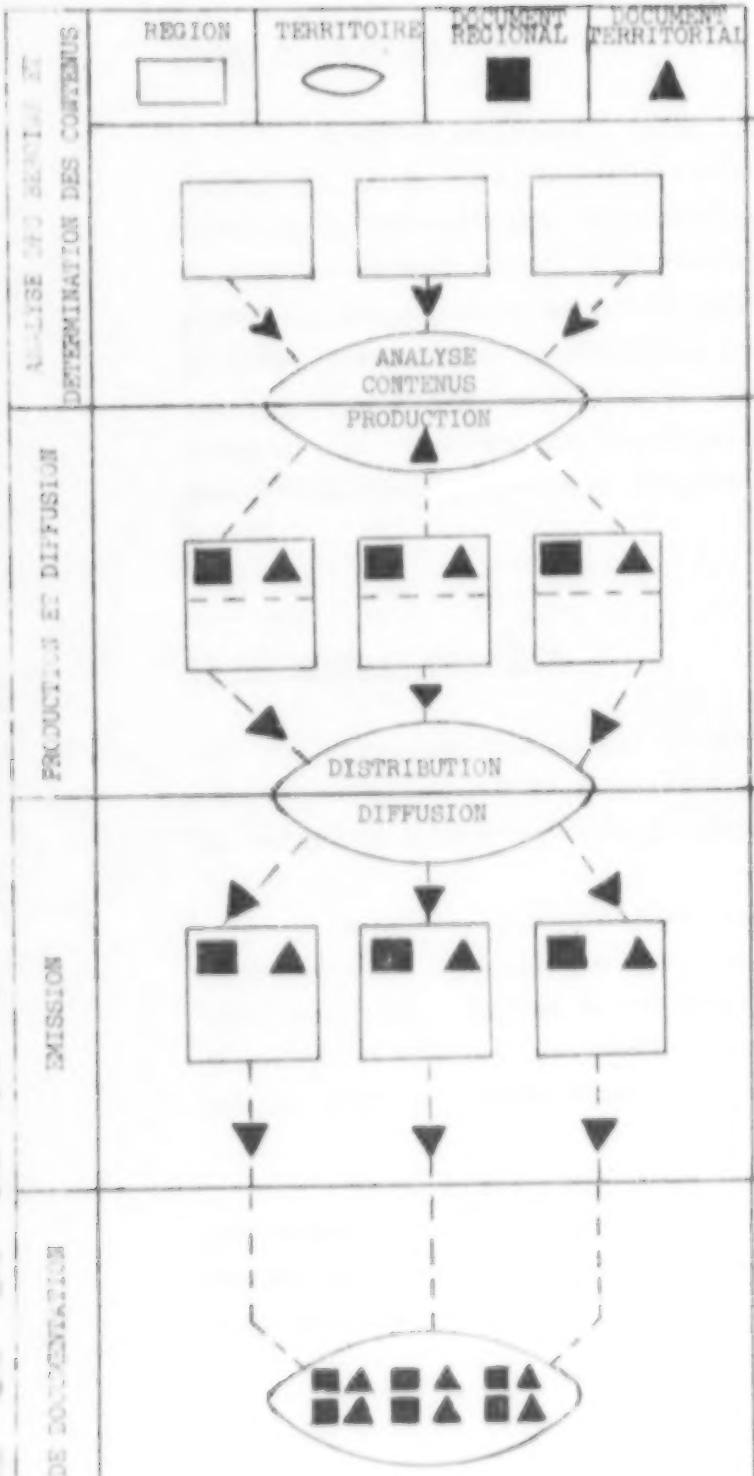
Le producteur central aura la charge de produire tous les documents répondant à des besoins de l'ensemble du territoire québécois. Il pourra, cependant, commander à un centre régional des documents qui sont communs à l'ensemble du territoire, mais dont les données se situent dans cette région. Ce centre régional de production peut donc réaliser des documents qui serviront à l'ensemble du territoire, à une ou plusieurs autres régions, ainsi que ceux qui lui sont particuliers.

Une fois les documents produits par le centre de production et par les centres régionaux, ce sont ces derniers qui les diffusent dans une émission dont ils ont la responsabilité pour leur région suivant le plan d'ensemble coordonné, établi pour tout le territoire.

Au centre régional, les équipes se composent de réalisateurs et de conseillers pédagogiques qui ont la collaboration des membres de la délégation régionale. Ensemble et sous la direction du délégué régional, ils assurent des liens étroits entre les usagers, la population en général et le système multi-média.

Une fois les documents audio-visuels utilisés, ils sont acheminés au centre de documentation qui pourra les remettre en circulation sur demande, selon les besoins exprimés par les usagers.

SCHEMA GENERAL DE LA STRUCTURE DE PRODUCTION



Sous la responsabilité de l'équipe des besoins et des contenus, toutes les équipes du projet procèdent à l'analyse des besoins exprimés par la population et à la détermination des contenus des émissions.

Le centre de production pour l'ensemble du territoire produit les séquences qui s'adressent à tout le Québec.

Les centres régionaux produisent les documents propres à leur région et ceux pouvant servir à toutes les autres régions ou à quelques-unes d'entre elles.

Les documents territoriaux et les documents régionaux sont acheminés à chaque producteur régional qui est responsable de l'enveloppe de l'émission dans sa région.

Une fois les documents utilisés, ils sont acheminés à un centre de documentation territorial qui peut les remettre en circulation à l'intérieur ou à l'extérieur du système.

L'EFFORT DE PRODUCTION

Très arbitrairement, puisqu'on ne peut présumer des besoins qui seront exprimés, on peut fixer à 80% de la production de documents audio-visuels celle qui reviendra au producteur central. Ce pourcentage doit toutefois se comprendre en termes d'efforts de production et non pas en termes de temps de diffusion dans l'émission. En effet, l'effort pour produire une courte séquence aussi complète que possible et non formalisée sur l'économie, par exemple, est beaucoup plus considérable et coûteux que celui à fournir pour que, dans l'émission, on discute de cette séquence avec les usagers du système.

LE PERSONNEL DE PRODUCTION

Il serait inutile ici de décrire en détail quel sera le personnel nécessaire à la production centralisée et régionalisée des émissions de télévision du système.

En effet, c'est par dizaine qu'on peut compter les modalités de production: film, port-a-back, car de reportage, montagne magnétoscopique, etc. Chacune de ces modalités requiert un personnel déterminé et celui-ci peut varier considérablement selon que l'on utilise l'une ou l'autre façon de produire.

De plus, les frais de ce personnel, honoraires, frais de déplacement, etc., sont inclus dans l'estimation des coûts du système multi-média, puisqu'ils sont compris dans le coût total d'une émission.

Il est toutefois bon de noter que les qualités primordiales requises du personnel devant travailler dans un pareil système, qualités décrites au chapitre XIII du présent rapport, devront aussi se retrouver chez le personnel de production. Dans ce même chapitre XIII, nous fournissons un aperçu du nombre de personnes requises pour la production. Toutefois, comme nous venons de le signaler, ce nombre est très variable selon les modalités de production utilisées.

REMARQUE GENERALE

L'émission de télévision devra supporter le système et être supportée par tous les autres média du système.

D'autre part, la télévision utilisée sous forme de publicité pourra supporter l'émission et tout le système, de même que la radio, qui devra avoir un rôle complémentaire.

SECTION B: LA RADIO

LE ROLE DE LA RADIO

A cause de son extrême mobilité, de ses facilités de production et principalement du fait qu'elle permet une communication dans les deux sens, la radio jouera un très grand rôle de sensibilisation, d'information, de feedback et de complémentarité de tous les autres média du système multi-média de formation des adultes.

Ainsi, la radio devient un médium important du système qui l'utilise d'une façon permanente dans une émission qui lui est propre et elle constitue un appui précieux au système dans la population en général par la présence que le système peut avoir dans toute une kyrielle d'émissions qui existent dans tous les postes diffuseurs.

Parce que les gens peuvent s'adresser eux-mêmes directement aux responsables grâce à la ligne ouverte, la radio permet à tout le monde de s'impliquer davantage dans le système de même qu'elle donne l'occasion à l'ensemble de la population de connaître le système, de s'y sensibiliser de plus loin et de devenir par conséquent un appui possible aux adultes en formation.

La radio sera utilisée par le système pendant et avant le projet, ceci tant dans une émission d'un quart d'heure par jour payée par le système que par le travail d'information et de sensibilisation que l'équipe d'information fera auprès des responsables des émissions d'affaires publiques dans tous les postes de radio.

AVANT L'IMPLANTATION

Un mois avant l'implantation de chaque étape du système multi-média, une émission d'un quart d'heure par jour prendra l'affiche dans un des postes de chaque région. Cette émission sera produite à un poste central et diffusée dans l'ensemble du territoire visé.

Elle aura comme principaux buts d'informer la population sur le système qui s'implantera chez elle, de favoriser l'inscription au système et d'être un outil important dans la cueillette des besoins de la population, ceci grâce à des lignes ouvertes. Ces lignes ouvertes permettront d'ailleurs aux responsables du système de se faire une idée de plus en plus précise du portrait des s'éduquants. Elles pourront commencer à être utilisées au cours de la deuxième semaine, la première étant surtout consacrée à l'information et à la sensibilisation.

PENDANT LA MARCHE REGULIERE DU SYSTEME

Durant le projet, l'émission de radio d'un quart d'heure par jour continuera à jouer son rôle de sensibilisation et d'information sur tous les média du système et sur les activités des s'éduquants dans le projet.

Elle permettra par ailleurs d'obtenir un feedback instantané constant qui donnera des indices aux responsables du système pour réorienter constamment en cours de route l'utilisation des divers média.

Cette cueillette des besoins exprimés par la population se fera constamment, mais il devra y avoir des périodes intenses axées principalement sur cet objectif, selon les étapes du projet.

L'émission de radio devra être complémentaire de celle de la télévision, ainsi que du document d'accompagnement. A cet égard, elle pourra préparer en quelque sorte les auditeurs aux sujets traités dans l'émission de télévision et dans le document d'accompagnement de même qu'elle pourra y faire suite. Elle permettra une réaction directe à ces deux média et à tous les autres média du système ainsi qu'une poursuite de la recherche qu'ils auront suscitée chez les usagers.

MEDIUM DE SPECIALISATION

La radio pourra de plus être utilisée pour répondre à des besoins de spécialisation et de récupération exprimés par les adultes, de même qu'elle pourra servir à véhiculer des contenus s'adressant à des auditoires minoritaires, ceci en collaboration avec l'équipe des besoins et des contenus. On pense ici en premier lieu à des gens qui entreraient dans le système une fois celui-ci déjà en marche et qui auraient alors besoin d'outils supplémentaires afin de se mettre rapidement au niveau de ceux qui ont déjà entrepris leur auto-formation avec le système multi-média. La récupération s'adresserait en outre à ceux qui, tout en ayant pris le départ en même temps que les autres, auraient subi quelque retard pour une raison ou pour une autre.

En deuxième lieu, on pense à des auditoires minoritaires tels que les Néo-Québécois et les Québécois de langue anglaise qui auraient besoin d'assimiler le français, pour eux langue seconde. A ce genre d'auditoire pourrait aussi s'adresser des émissions d'initiation aux réalités québécoises.

RESPONSABLES DE L'EMISSION

Un réalisateur-radio, membre de l'équipe de production, aura la responsabilité des émissions de radio. Avec des collaborateurs, il pourra utiliser différentes ressources humaines du système selon les contenus à traiter dans les émissions.

Dans un premier temps toutefois, puisqu'il s'agira surtout alors d'information et de feedback, son principal collaborateur, qui agira aussi à titre d'animateur de l'émission, sera un membre de l'équipe d'information et de feedback.

Par la suite, à cause de la pluralité de contenus qui se retrouveront dans l'émission de radio, un animateur-recherchiste lui sera affecté et travaillera avec lui en équipe. Ils feront appel aux différents spécialistes du système selon les sujets.

Selon les périodes et en conformité avec les décisions du comité de coordination, l'équipe de l'émission de radio y donnera la facture nécessaire pour atteindre les buts que l'on se sera fixés pour ces périodes. Ces buts pourront tour à tour, et parfois simultanément, être: l'information, le feedback, les inscriptions, la cueillette de besoins, la spécialisation, la récupération, etc.

II- LES MEDIA SOCIO-PEDAGOGIQUES

SECTION A

LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

SECTION B

L'ANIMATION PEDAGOGIQUE

SECTION C

LE FEEDBACK

SECTION D

L'EVALUATION ET LA RECHERCHE

SECTION A: LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

I- LES DOCUMENTS DANS L'ENSEMBLE DES MULTI-MEDIA

Dans un système multi-média, on peut toujours compléter l'action d'un médium prépondérant par d'autres média présentant des caractéristiques fort distinctes, donc complémentaires et exerçant un rôle de support ou de renforcement.

Dans le cas d'un système où le rôle moteur est confié à des émissions périodiques de radio-télévision, c'est le document de type permanent qui est appelé à jouer un rôle important de complémentarité, de support, de renforcement, de spécialisation.

Quel est l'objectif général de toute exploitation systématique de documents permanents, soit dans des services d'études par correspondance, soit dans des services d'études individuelles, soit dans des services d'extension?

Idéalement, c'est de rendre accessible à tout individu, n'importe quand (pas seulement à telle période) n'importe où (au travail, au foyer) au plus bas prix possible, quand il n'y a pas gratuité absolue, les apprentissages théoriques et même pratiques les plus divers, les plus fonctionnels, les plus récents, selon des rythmes élastiques (soit excessivement courts, soit très longs, selon le rythme de l'usager lui-même) et de soutenir sa motivation et la justesse de son apprentissage par des échanges de stimuli: appréciations, évaluations, corrections, auto-corrections, attestations, accréditations quand il y a lieu.

Bref, les propriétés maîtresses sont: la permanence des documents, leur diffusivité et l'ampleur de leur sélectivité.

Afin de situer la question et dans un contexte général de possibilités et dans le cadre précis du présent projet, il importe d'établir les distinctions suivantes.

2- DISTINCTION DE TROIS CATEGORIES DE DOCUMENTS

1ère catégorie

Il y a des documents permanents offrant un vaste répertoire d'apprentissages et qui seraient diffusifs de façon illimitée mais avec certains frais; tels sont: les trousses expérimentales, les disques, les cassettes sonores, les cassettes filmiques, les imprimés très élaborés, les albums chargés de maquettes et de couleurs. Le coût, selon le prix usuel du marché, varie de $5.00 à $20.00 par ensemble; il peut s'élever à $40.00 dans certains cas particuliers. On demande généralement aux usagers d'assumer ces coûts dans l'hypothèse d'une diffusion individuelle totale; des systèmes publics comme celui de l'Ontario prête contre dépôt entièrement récupérable. Cette coutume existe aussi en Colombie-Britannique, en Alberta et dans les collèges d'Etat américains, aux services de l'extension.

2ième catégorie

Il existe aussi des documents permanents, aptes à couvrir un vaste répertoire de sujets, donc hautement sélectifs tout en étant très diffusifs et accessibles à chacun, dans chaque foyer, à des coûts très minimes.

Le choix se limite ici aux imprimés, et plus précisément à des imprimés présentés sous certaines formes: feuillets, livrets, tabloïds, revues, journaux.

C'est la forme journal qui présente, à ce point de vue, les plus grandes possibilités et surtout les moins dispendieuses.

3ième catégorie

Enfin, il reste un autre critère d'exploitation des documents: les documents permanents regroupés dans les centres de regroupement; on peut inclure dans ce groupe tous les documents énumérés au groupe 1 et, en plus, certains autres documents et instruments qui impliquent, pour être rentables, des usages collectifs; tels sont: les magnétoscopes, les cassettes E.V.R., les projecteurs de films, les ateliers, les machines-programmes.

L'accessibilité et l'usage de ces centres sont entièrement gratuits. Par ailleurs, ces mêmes centres peuvent servir de centre de dépôt et de location, gratuitement ou contre dépôt récupérable après usage; l'équipement dont il est question comprend les documents plus dispendieux ($5. à $20.) énumérés au paragraphe 1, mais utilisables individuellement, à la maison.

En raison du caractère particulier du projet, c'est évidemment le second groupe de documents qui jouera le rôle principal de document d'accompagnement; les autres types de documents entreront en jeu surtout à une étape ultérieure du projet et pour des fins de spécialisation.

3- LE GENRE DE DOCUMENTS QUE LE PROJET PRODUIRA DIRECTEMENT

Il s'agit des documents de la seconde catégorie, documents mobiles, diffusifs, peu dispendieux que le projet produira parallèlement à la marche des émissions. Nous avons déjà indiqué plus haut que c'est la forme journal qui rencontrait au mieux cette triple exigence ou des formes similaires (feuillets, livrets, revues, tabloïds).

Les qualités que doit impliquer ce type de document peuvent s'énumérer ainsi:

1) Les variétés de styles et de genres d'articles ou d'exposés; langage vivant, descriptif pouvant revêtir des formes familières et dynamiques qu'on écarterait dans des modes de présentation plus formalistes mais qui conviennent parfaitement dans un journal.

2) L'abondance des illustrations et surtout une politique délibérément et méthodiquement illustrative et visuelle dans l'exploitation de l'imprimé.

3) Une liaison harmonieuse avec les émissions de télévision que ces documents accompagnent. Ceci n'implique pas que l'imprimé donne simplement la version imprimée du synopsis de l'émission; bien au contraire, une présentation originale, complémentaire, sous d'autres formes, devra constituer l'accompagnement idéal tout en assurant la complémentarité ou le renforcement qui se traduiront par des informations supplémentaires, des précisions, des réactions, ou une certaine structuration plus poussée.

4) Inclusion de segments de retour (pour exprimer le feedback, pour fins de recherches) et de segments d'évaluation.

Ces segments de retour qu'on peut détacher et retourner par la poste permettent aux usagers d'exprimer des informations, des critiques, des sondages, des demandes, des abonnements.

Quant aux segments d'évaluation, ils peuvent recouvrir toutes les formes d'auto-évaluation et d'évaluation qu'on retourne ou non pour corrections. Cette évaluation au début du projet consistera surtout à des tests auto-correcteurs, une forme d'auto-évaluation. Mais toutes possibilités demeurent de recourir à des échanges de tests qui seront corrigés de l'extérieur (évaluation externe) soit par informatique quand la participation est massive, soit par correcteurs spéciaux dans les cas plus restreints.

Tout cela demeure possible à l'intérieur de ce genre de document mobile, diffusible, peu coûteux.

5) Intégration de séquences programmées. Il ne serait pas question dans ce type de document de développer de A à Z des apprentissages programmés; cette tâche relèverait plutôt des documents de spécialisation dont nous parlerons plus loin.

Mais on pourra justement initier le public à ces différentes formes pédagogiques nouvelles en présentant certaines séquences sous forme programmée et principalement le programmé décisionnel, de type Crowder, dénommé "programmé à embranchement".

Ainsi, se trouvera amorcée une référence subséquente à des usages spécialisés de documents programmés.

6) Quant à la présentation matérielle, le comité propose un journal de 20 à 24 pages, de format 11" x 15", édité à toutes les deux semaines, entrecoupé par cinq ou six illustrations par page et par des questions ou titres dynamiques qui rompent la monotone uniformité des longues colonnes denses, peu adaptées aux lecteurs faiblement scolarisés. Enfin, l'addition de couleurs apporte une telle différence contre un léger accroissement des coûts, qu'on aurait mauvaise grâce d'épargner quelques dollars sur ce point.

LES FONCTIONS DE CES TYPES DE DOCUMENTS

Un même type de document ou l'un des trois types de documents peuvent jouer une, deux ou trois fonctions distinctes:

- une fonction d'accompagnement
- une fonction de récupération
- une fonction de spécialisation

Aussi, dans cette perspective, nous essayerons de comparer les divers rôles:

- du document d'accompagnement
- des documents de récupération
- des documents de spécialisation

ROLE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT GENERAL DANS LE SYSTEME

Ce document, sous forme de journal ou sous toute forme similaire est envoyé à chaque adulte qui suit les émissions et qui en aura fait la demande par inscription ou par abonnement. Il est très relié aux émissions et est publié régulièrement tous les quinze jours. Ce document objective les informations données dans les émissions, les rend permanentes et les complète; il donne des informations sur certaines ressources disponibles. De plus, il présente des nouvelles du système et des exercices auto-correcteurs pour approfondir et vérifier l'assimilation des codes de communication explicités dans les émissions.

Il peut offrir également, à l'occasion, des segments de retour pour échanges par correspondance, des échantillons de séquences programmées, des tests pour correction externe, soit par informatique, soit par des animateurs spécialisés.

Ce document est entièrement produit à travers la marche même du système. En plus des parutions périodiques, il sera opportun de lancer des numéros spéciaux. En outre, la forme journal permettra de juxtaposer à volonté une section provinciale à une section régionale ou un supplément régional au document provincial.

ROLE DU DOCUMENT DE RECUPERATION

Ce qui est appelé ici document de récupération est en quelque sorte un ensemble de "documents ressources" offert à la population. Ces documents concernent plus spécialement les éléments d'apprentissage nécessaires pour assimiler les contenus et entrer dans la marche du système à n'importe quel moment.

Leur objectif est donc de permettre à n'importe qui d'entrer dans le système à n'importe quel moment et de se situer facilement dans le contexte général d'une série d'émissions en cours de diffusion. De même, ce genre de document permet une récapitulation prompte et efficace à la fin d'une série d'émissions.

L'orientation des contenus envisagée dans le présent projet permet en effet cette "rentrée en cours de marche" ou cette récapitulation d'une série complète.

Etant donné l'orientation des contenus, on peut considérer que n'importe qui peut entrer dans le système à n'importe quel moment. Les difficultés se posent pour ces personnes au moment où les codes de communication ont atteint un certain degré de formalisation.

Pour ces documents dits de récupération, il ne s'agit pas de statuer un moment précis pour leur utilisation. Il s'agit plutôt de les mettre à la disposition des personnes. L'individu qui, pour une raison ou une autre, se heurte à une difficulté quelconque dans l'apprentissage des codes de communication peut obtenir ces documents.

Ce document est produit à l'intérieur même de la marche du système; mais, évidemment, chaque fois qu'une ressource quelconque se trouve déjà produite indépendamment du projet, on y recourra bien sûr. Il est inutile, en effet, de doubler les ressources. De plus, la fabrication des documents de récupération utilisera un grand nombre d'extraits des documents d'accompagnement général. Car, selon les sujets, les documents d'accompagnement auront pu être planifiés de façon à présenter des sections entières qu'il sera possible de regrouper dans des fardes (ou pochettes) ou relier en documents de spécialisation.

4- LE GENRE DE DOCUMENTS QUE LE PROJET UTILISERA OU SUSCITERA

Il s'agit ici principalement, ici, des documents de spécialisation. L'objectif de ce document est de permettre à un individu d'atteindre une formation qui lui permet d'utiliser la discipline comme un outil de travail ou d'atteindre une formation spécialisée dans cette discipline.

Le document de spécialisation est conçu de façon à ce que l'individu puisse poursuivre seul des études plus formelles dans cette discipline. Il s'agira donc que ces documents prennent la forme la mieux adaptée à chaque discipline.

Ici s'impose une série de distinctions:

1) Les documents qui spécialisent sur des séries majeures de thèmes directement abordés par les émissions.

2) Les documents spécialisés soit sur des thèmes simplement effleurés par le système soit sur tout autre sujet auquel les usagers ont été amenés à vouloir se spécialiser.

QUE DOIT FAIRE LE SYSTEME DANS CES CAS:

Il fera d'abord le bilan de ce qui existe et informera continuellement la population sur les ressources existantes.

Il pourra, là où aucune ressource adaptée n'existe, là où la demande est importante, soit qualitativement (ex: secteurs de pointe) soit quantitativement, susciter la production de documents adoptés par les autres organismes publics ou privés.

Enfin, il serait important que le projet fasse oeuvre de "pointe" en proposant l'un ou l'autre modèle de création de documents spécialisés, dynamiques, adaptés à cette clientèle massive.

Le principal collaborateur naturel du projet à ce niveau des documents de spécialisation sera le Service des cours par correspondance (S.C.C.) qui oeuvre déjà à l'intérieur de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) et offre à la population une soixantaine de cours techniques, scientifiques, commerciaux et l'ensemble actuel des programmes du secondaire.

On peut prévoir qu'une bonne partie des spécialisations constituera un branchement sur ce service des cours par correspondance.

Cette action pourrait se compléter par l'organisation d'un consortium d'éditeurs québécois qui pourraient, sous l'animation directe du S.C.C., de la D.G.E.P. ou du présent système, compléter le répertoire de documents déjà offerts à l'éducation publique par de brefs guides d'études et un système allégé d'autoévaluations et d'évaluations externes standardisées (1).

La fonction "spécialisation" peut finalement compter sur tout ce qu'on peut accumuler dans les centres de regroupement, ce qui n'est pas un facteur négligeable. En effet, les centres d'éducation permanente ont aménagé plusieurs ressources correspondant aux types de documents décrits plus haut (paragraphes 1 et 3). Tout récemment, le S.C.C. a développé, avec les centres permanents, une collaboration en ce sens. Les centres pourront même prêter aux usagers divers documents, voire même des trousses expérimentales individuelles, contre dépôt minime. Ici on peut donc compter sur une action déjà entreprise et qui offre d'intéressantes complémentarités au présent projet.

CONCLUSION

Bien qu'il existe, dans la francophonie, et surtout au Québec, une pénurie de documents permanents, principalement sur les secteurs de pointe et pour l'utilisation du grand public, bien que le système ne puisse résoudre ce problème, il est évident que certaines initiatives intéressantes peuvent être exploitées à l'intérieur de ce qui existe déjà.

---

(1) Pour des détails techniques, voir: Essai no 2 sur l'Organisation de services permanents d'éducation, rédigé par A. Veilleux, de la D.G.E.P.

B) L'ANIMATION PEDAGOGIQUE

Dans une perspective d'auto-formation, l'enseignement magistral en classe traditionnelle n'a évidemment pas de place. En bonne logique, il faudrait donc cesser tout de suite de penser, d'écrire, de parler et d'agir en terme d'école, de classe, d'enseignement, de professeur et d'élève.

Il paraît beaucoup plus raisonnable de se restructurer mentalement et concrètement en fonction de multiples lieux d'auto-formation du s'éduquant (1):

- travaillant en groupe et/ou individuellement,
- avec ou sans l'apport d'agents coopérateurs (2), dont notamment l'animateur pédagogique,
- selon le programme personnel que l'adulte ou le groupe s'est déjà tracé ou se trace graduellement,
- en choisissant dans et/ou hors le système multi-média, le ou les moyens éducatifs appropriés à sa situation et au plan personnel de carrière qu'il s'est déjà tracé ou se tracera graduellement.

On peut donc envisager deux types d'animateurs oeuvrant à deux niveaux différents:

---

(1) ANGERS, Pierre, L'acte éducatif: II - Le s'éduquant, doc. #425, 13 pages. Opération Départ-Montréal, 16 juin 1969.

(2) ANGERS, Pierre, L'acte éducatif: III - L'agent coopérateur, doc. #426, 14 pages. Opération Départ - Montréal, 16 juin 1969.

a) des animateurs pédagogiques engagés à plein temps et rémunérés par le système, au niveau des grandes régions de diffusion,

b) des animateurs de groupe de travail, à temps partiel et bénévole, choisis dans et par le groupe, au niveau local.

1- L'ANIMATEUR PEDAGOGIQUE

Travaillant à l'échelle régionale, une grande partie de son travail se situe au niveau de la coordination. Ses tâches principales peuvent se définir ainsi:

- favoriser l'émergence d'animateurs de groupes locaux et participer à leur formation;

- susciter, recueillir et diffuser le feedback tout en l'acheminant également aux responsables du projet par les voies et moyens prévus dans le système: réactions, opinions, suggestions, anecdotes, faits significatifs, etc.;

- établir les liens entre les différents groupes, associations, mouvements ou organismes dont les membres participent au système;

- collaborer à la préparation et à la tenue des réunions des comités locaux, sous-régionaux, régionaux et provinciaux, ainsi qu'aux activités des centres de regroupement;

- de temps à autre et si nécessaire, rencontrer à domicile ou ailleurs des usagers actuels ou éventuels du système.

Au début du système, on peut évaluer à 150 environ le nombre d'animateurs pédagogiques nécessaires, soit en moyenne trois par territoire de Commission scolaire régionale (C.S.R.), ou encore une cinquantaine dans la région administrative de Montréal et une centaine dans le reste du Québec.

Parmi les critères valables quant au nombre d'animateurs pédagogiques, il faut retenir: l'étendue des territoires des C.S.R., les distances à parcourir, la dispersion et la multiplicité des groupes. En effet, dans ce système, les animateurs pédagogiques travailleront en fonction d'usagers autres que ceux des actuelles classes de pré-emploi.

2- L'ANIMATEUR DE GROUPE

Dans ce système multi-média, un groupe de travail est constitué de sept à dix personnes environ qui décident de se réunir périodiquement pour travailler ensemble dans le cadre général des travaux proposés par le système multi-média.

Tout adulte intéressé peut former un groupe de travail. Aussitôt que le groupe s'est choisi un animateur, celui-ci signale l'existence de ce nouveau groupe à l'animateur pédagogique du territoire. Pour être reconnu par le système et bénéficier des différents services, ce groupe devra poursuivre des travaux en relation avec le système et ses diverses ressources: émissions de T.V. et radio, documents d'accompagnement, etc.

Membre d'un groupe local autonome, composé de sept à dix personnes, l'animateur de groupe est donc nommé par le groupe pour assurer la bonne marche et la coordination du travail du groupe. Ses tâches principales se définissent comme suit:

- anime et coordonne le travail d'un groupe;
- facilite aux maximum la bonne marche du groupe quant à son organisation matérielle: lieu, jour et heures de réunion, matériel dont le groupe et/ou certains membres ont besoin, etc.;
- signale à l'animateur pédagogique la formation du groupe et selon le désir du groupe recourt aux services de l'animateur pédagogique;
- collabore au travail du comité local et du centre de regroupement.

Le nombre de ces animateurs de groupe est difficilement prévisible puisqu'il dépend du nombre de groupes formés et de la durée d'existence de ces groupes. Néanmoins, le système en général et les animateurs pédagogiques en particulier devront se préoccuper surtout de leur formation professionnelle et du support à leur assurer dans les divers travaux qu'il entreprendront.

Chacun à leur manière, l'animateur pédagogique comme l'animateur d'un groupe local participent donc à plusieurs niveaux de travail:

- définition, présentation et approfondissement des contenus;

- organisation des supports aux usagers;
- administration et gestion des divers services du système.

LES CENTRES D'EDUCATION PERMANENTE

Conçus comme des lieux de rencontres et de ressources éducatives vraiment disponibles, ces centres pourraient se situer dans les locaux actuels des centres permanents d'éducation des adultes des Commissions scolaires régionales (C.S.R.), dans les espaces inutilisés ou sous-utilisés des centres culturels, bibliothèques, centres d'apprentissage ou dans les éventuels centres de média ("media center").

Dans un territoire donné, par exemple, en tout ou en partie celui d'une C.S.R., les usagers du système multi-média pourraient trouver rassemblé dans ce centre d'éducation permanente, un certain nombre de ressources éducatives: matériel pédagogique imprimé, visuel, audio, audio-visuel, tests d'auto-évaluation, bibliothèque, centre de documentation, personnel spécialisé pouvant être rencontré personnellement ou rejoint par téléphone pour information ou consultation, etc. Le tout, afin que s'ajustent, le mieux possible, les ressources du milieu et celles du système.

Opérés par les Services d'éducation permanente des C.S.R., ces centres pourraient être ouverts en permanence ou à horaire fixe, selon les besoins des usagers. A l'échelle de tout le Québec, on pourrait au départ en compter possiblement une centaine, quitte à s'ajuster ensuite aux besoins et au volume de la clientèle et aux taux de fréquentation qui devraient aller croissant.

Au début du système multi-média, c'est à ce centre d'éducation permanente que les groupes de travail pourraient s'adresser s'ils n'arrivaient pas à atteindre les personnes-ressources qu'ils voudraient parfois consulter pour les fins de leurs travaux en groupe.

Tout comme en Suède (3), ces personnes-ressources choisies par le groupe et reconnues par le système pourraient être dédommagées à un taux fixe quasi nominal pour leurs services et frais, par exemple $5.00 pour une séance de deux heures de travail avec le groupe. Au cours d'une même session, le groupe pourrait se prévaloir des services de ces personnes-ressources à deux ou trois reprises.

LA STRUCTURE DE PARTICIPATION DES USAGERS

En vue d'assurer la meilleure participation possible des usagers du système, l'équipe des animateurs pédagogiques mettra sur pied une structure de participation avec des comités à tous les paliers: local, sous-régional (C.S.R.), régional (régions de diffusion) et provincial.

A chacun des niveaux, ces comités regrouperont des représentants des usagers du système multi-média qui verront à faire connaître les divers points de vue de la clientèle sur tous les aspects du système. De plus, aux niveaux des régions administratives et de tout le Québec, les associations, mouvements et organismes à caractère socio-économique, éducatif et culturel délégueraient des représentants à ces deux paliers de Comité.

---

(3) STAHRE, Sven-Arne, Adult Education in Sweeden, The Swedish Institute, Stockholm 3, Sweeden, 1968, 40 pages, page 21.

Tous ces comités devraient normalement siéger environ une fois par mois. A chaque année, tous les Comités régionaux et provincial tiendraient sur leurs activités particulières, en relation avec celles du système en général, un congrès d'orientation dans la ligne rétrospective-perspective.

Pour l'animation pédagogique telle que conçue dans ce système, les professionnels de la pédagogie de transmission des contenus ne sont pas indispensables. Il faut plutôt songer à des professionnels de la pédagogie des situations qui mettent l'accent sur le groupe: sa formation, son fonctionnement, le cheminement de sa pensée, ses possibilités, limites, difficultés et solutions.

Dans le cas présent, il s'agit donc d'un type d'animation essentiellement centré sur le développement maximum des ressources humaines, dans, par et avec le groupe, et dont l'animateur n'est qu'une des ressources disponibles visant à faciliter au groupe le cheminement systématique de sa pensée et de ses actions, en fonction des buts éducatifs que le groupe s'est fixés. Il n'est absolument pas question ici d'animation socio-politique ou thérapeutique, mais bien d'auto-formation par le travail en comité et en groupes.

Pour réussir cette animation pédagogique, on devrait, au fur et à mesure des besoins, pouvoir normalement compter sur une partie des personnes actuellement engagées dans le champ de l'éducation des adultes au Québec, à condition qu'on mette en place les mécanismes appropriés pour la formation de ce personnel.

En ce sens, l'expérience de Sésame, combinée avec les divers moyens du système multi-média et ceux du S.M.T.E., pourrait bien s'avérer un apport capital.

SECTION C: LE FEEDBACK

LE FEEDBACK COMME ELEMENT DE FORMATION

Depuis toujours récepteur systématique des "émissions" émanant d'une autorité quelconque, l'étudiant d'hier est aujourd'hui l'adulte qui ne veut pas plus retourner sur les bancs de l'école qu'il ne désire retourner en enfance.

Voulant fournir à l'adulte l'occasion de devenir un s'éduquant qui assure et assume sa propre formation, le système se doit donc de procurer à ses usagers les meilleurs moyens possibles de communication. Parmi ceux-ci, le feedback considéré sous l'aspect d'un système de dialogue, par opposition à un monologue systématique, apparaît comme un moyen rempli de potentialités.

En effet, il ne peut que favoriser la réflexion, l'esprit critique, le sens de l'évaluation et de la mesure, la coopération dans le penser et l'agir ainsi que l'expression orale et écrite.

Dans cette perspective d'auto-formation, le système multimédia proposé ici distingue donc le feedback de la recherche en leur attribuant des rôles distincts bien que complémentaires sous certains aspects. Ainsi, il est évident que beaucoup d'éléments de feedback peuvent faire l'objet de recherches scientifiques. De la même manière, les rapports de recherches peuvent engendrer du feedback.

DEFINITION DU FEEDBACK

Feedback signifie rétroaction ou information en retour vers la source émettrice, de façon telle que le renseignement modifie l'émission des messages dans le sens d'un ajustement continuel du système de dialogue. De par sa nature même, le feedback est continuellement immédiat ou bien intermittent. Dans ce système, il est impossible que le feedback soit continuellement immédiat. Il ne peut être qu'intermittent.

LA FONCTION DU FEEDBACK

La fonction du feedback est de permettre des réactions en retour aux messages transmis. Il permet également à ceux qui diffusent les messages d'être informés des effets de ces messages et de vérifier ainsi la perception et la compréhension du destinataire face à ces messages. Le feedback agit donc comme un élément d'auto-régulation systématique pour l'émetteur, en assurant le dialogue entre le s'éduquant et le système. Avec cette circulation de messages dans les deux sens, l'émetteur devient récepteur et inversement, le tout prenant la forme d'un dialogue d'égal à égal. En somme, dans un système multi-média, le feedback équivaut à un système de dialogue.

Le feedback est la voie qui permet un lien entre le s'éduquant et le système sous la forme d'un ajustement continuel entre les deux. Ce système multi-média où les éléments s'appuient de diverses façons permet ainsi aux différentes parties d'être reliées entre elles et d'être signifiantes les unes par rapport aux autres. On peut dire que plus le feedback est efficace, plus les différents média sont reliés et complémentaires, et réciproquement.

DEUX TYPES DE FEEDBACK ET CERTAINS DE LEURS CANAUX

On considère ici deux types de feedback: le feedback spontané et le feedback systématisé.

A) FEEDBACK SPONTANE

C'est celui qui parvient au système sans avoir été sollicité directement:

- lettres des usagers du système;
- articles de revues, journaux, tribunes libres, etc.;
- émissions de radio et de télévision en dehors du système multi-média;
- appels téléphoniques non sollicités;
- témoignages verbaux recueillis au hasard des circonstances par et auprès des employés permanents et des usagers du système;
- participation des usagers dans les divers média: écran de télévision, radio et lignes ouvertes, films et divers documents imprimés, etc.;
- témoignages recueillis via les groupes de discussion.

Dans le cadre du système multi-média, un groupe de travail rattaché à l'équipe d'information s'occupera spécifiquement du feedback. Donc, l'équipe d'information et de feedback reçoit et achemine le feedback spontané partout où cette information est nécessaire. D'autre part, il est évident que ce feedback spontané peut, en tout ou en partie, être utilisé pour des fins de recherche scientifique à court, moyen et long terme.

B) FEEDBACK SYSTEMATISE

C'est celui qui parvient au système à la suite d'une cueillette systématique:

- questionnaires;
- sondages auprès de la clientèle et de la population en général;
- cotes d'écoute;
- entrevues;
- les divers exercices et travaux personnels effectués par les usagers;
- témoignages des employés permanents du système, particulièrement ceux qui sont en contact constant avec les usagers, par exemple, les animateurs pédagogiques et les animateurs de groupes de travail.

Tout comme pour le feedback spontané, il est clair que le feedback systématisé peut également servir à des fins de recherche scientifique.

SECTION D: L'EVALUATION ET LA RECHERCHE

INTRODUCTION

De plus en plus, on associe la recherche à l'action dans le domaine de l'éducation. La recherche est alors considérée comme un élément essentiel d'amélioration de l'action en la rendant plus cohérente et plus près de la réalité. Cependant, le problème de la concordance des objectifs entre les chercheurs et l'homme d'action, et le problème de la fonctionnalité de la recherche par rapport à l'action, ne sont pas résolus pour autant. C'est pourquoi, dans le projet, il faut définir aussi clairement que possible le rôle de la recherche et préciser les mécanismes qui feront que la recherche sera un élément fonctionnel du système.

LE ROLE DE LA RECHERCHE

Le rôle de la recherche ne peut se définir que par rapport à l'ensemble du système. La recherche étant alors considérée comme un moyen pour réaliser les objectifs du système.

Si on conçoit le système de formation comme un système global de communication, l'objectif global du système peut se formuler ainsi: la transmission de messages éducatifs signifiants pour les usagers du système et l'interaction synergique de différents moyens technologiques et socio-pédagogiques qui diffusent ces messages, de façon à favoriser le développement de la personne

dans toutes ses dimensions. Dans cette optique, le rôle de la recherche peut se définir de la façon suivante: l'étude et l'analyse des phénomènes de communication et des effets de ces communications produits par le système de formation de façon à améliorer et à évaluer le fonctionnement du système à court terme, à moyen terme et à long terme.

LES TYPES DE RECHERCHES

A) LA RECHERCHE A COURT TERME

La recherche à court terme, c'est-à-dire celle qui consiste en des recherches utilisables dans une période relativement courte, étudie certaines réalités du projet (compréhension des messages éducatifs, complémentarité des média et utilisation des média par les usagers, difficultés d'apprentissage, etc.) réalités que les équipes du projet doivent connaître pour ajustement continuel du système. Ces recherches seront conduites, dans bien des cas, auprès d'un nombre restreint de personnes. Ce type de recherches ne permettra pas toujours d'en tirer des conclusions pour l'ensemble des usagers, mais au niveau de l'action il aura un impact appréciable. En effet, ces recherches offrent l'avantage de pouvoir dégager rapidement certaines possibilités d'amélioration de l'action et certaines hypothèses à vérifier ultérieurement.

B) LA RECHERCHE A MOYEN TERME

La recherche à moyen terme analyse les mêmes réalités que la recherche à court terme de façon systématique afin de permettre

l'examen du cheminement du système ou des usagers à telle ou telle étape. Ces recherches seront conduites auprès d'un échantillon représentatif de façon à confirmer ou à infirmer les hypothèses dégagées inductivement à partir des recherches à court terme.

C) LA RECHERCHE A LONG TERME

La recherche à long terme étudie certains points plus en profondeur ou en termes plus théoriques. Elle analyse l'évolution du système ou des usagers sur une longue période et étudie plus à fond les recherches à moyen terme. Etant donné le caractère de ces recherches, les résultats des recherches à long terme ne peuvent venir qu'à la fin d'une année d'opération ou plus.

LA RECHERCHE: ELÉMENT FONCTIONNEL DU SYSTEME

Pour assurer la fonctionnalité de la recherche dans le projet, il faut que la recherche soit intimement reliée à l'action. Cette interrelation entre la recherche et l'action nécessite qu'il y ait une équipe de recherche intégrée au projet au même titre que les autres équipes.

Cette équipe de recherche comprendra un coordonnateur de la recherche qui aura un statut égal aux autres coordonnateurs d'équipes du projet au niveau de la coordination de l'ensemble du projet. Et à cause de la multidimensionnalité du système de formation, cette équipe comprendra aussi quatre autres chercheurs de diverses

disciplines (sociologie, psycho-pédagogie, psychologie sociale, etc.). La composition diversifiée de l'équipe de recherche donnera au programme de recherche un caractère interdisciplinaire de façon à couvrir les différentes dimensions du projet.

Cette relation essentielle entre l'équipe de recherche et les équipes d'action implique que:

- les chercheurs soient en mesure d'observer continuellement les actions entreprises;

- les chercheurs élaborent, en collaboration avec les hommes d'action, des hypothèses de recherche qui répondent aux besoins réels de l'action;

- les chercheurs puissent transmettre aux différentes équipes du projet, au fur et à mesure, des résultats de recherche susceptibles d'améliorer la stratégie des hommes d'action à court et à moyen terme.

Cette perspective implique que l'homme d'action soit au courant des objectifs du chercheur et réciproquement. Dans ce sens, le chercheur ne doit pas se contenter d'expliquer à l'homme d'action ce qu'exige la recherche; il faut que l'homme d'action soit à même de comprendre non seulement en quoi consiste la recherche, mais aussi pourquoi elle est telle. De la même façon, l'homme d'action doit expliquer au chercheur la logique des opérations qu'il entreprend.

Pour que l'équipe de recherche puisse remplir les tâches précitées, elle sera dégagée de l'exécution et de l'analyse des résultats de recherche dans la majorité des cas. La conduite de ces recherches sera assurée par les organismes du ministère de l'Education (l'Institut de recherche pédagogique, la Direction générale de l'Education permanente, la Direction générale de la Planification, le Service des Moyens techniques d'enseignement) et par l'Office de la Radio-télédiffusion du Québec. D'ailleurs, la plupart de ces organismes sont impliqués directement dans le projet. De plus, ces organismes sont déjà organisés sur le plan de la recherche.

RELATION ENTRE L'EQUIPE DE RECHERCHE DU PROJET ET LES ORGANISMES MENTIONNES

Face à ces organismes, l'équipe de recherche du projet aura les tâches suivantes:

- déterminer les besoins réels de recherche et élaborer les hypothèses de recherche;

- veiller à ce que les recherches entreprises par les différents organismes soient exécutées. L'équipe de recherche du projet avec les organismes concernés se réunirait régulièrement au sein d'un comité d'orientation de la recherche où se ferait la répartition des tâches selon les champs d'activités de ces organismes;

- recueillir les résultats de recherche une fois les analyses terminées et transmettre ces résultats aux diverses équipes du projet.

Cette façon de voir les choses n'empêchera pas l'équipe de recherche du projet de poursuivre d'une façon complète quelques recherches à court terme comme l'analyse du feedback spontané recueilli par l'équipe d'information et quelques recherches à long terme pour retracer l'évolution du système, à partir de données qui sont déjà là: documents administratifs, autres documents des différentes équipes du projet.

De plus, dans un long terme, la synthèse des recherches menées à court et à moyen terme reviendra d'abord à l'équipe de recherche du projet, mais en collaboration avec les organismes concernés.

RECRUTEMENT DES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE DU PROJET

Les membres de l'équipe de recherche du projet ne seront pas choisis parmi les organismes impliqués dans le projet. En effet, ces organismes affecteront déjà du personnel en ce qui a trait aux recherches qu'ils conduiront à l'occasion du projet. En outre, ces organismes sont déjà engagés dans des activités de recherche nombreuses.

Les membres de l'équipe de recherche du projet seront directement engagés par le projet.

RELATION DU SERVICE DE L'INFORMATIQUE DU MINISTERE AVEC LA RECHERCHE

Le service de l'Informatique du ministère sortira des échantillons représentatifs des usagers du système (en tenant

compte des abandons signalés) pour que les chercheurs puissent effectuer des recherches. La façon de contrôler, en partie du moins les abandons, sera d'expédier aux usagers un coupon, à certaines périodes, leur demandant de signaler s'ils veulent recevoir à nouveau le document d'accompagnement. Une réponse négative sera alors considérée comme un abandon. Les noms des personnes qui n'auront pas exprimé le désir de recevoir le document d'accompagnement seront alors exclus de la population des inscrits au moment du tirage de l'échantillon.

Le traitement des données recueillies par la recherche sous forme de questionnaires auprès de ces échantillons sera fait aussi par le service de l'Informatique du ministère.

CHAPITRE XII

L'INFORMATION DANS LE SYSTEME MULTI-MEDIA

UNE INFORMATION ENGAGEE

L'information n'est pas en soi une panacée mais c'est toujours l'une des conditions essentielles pour qu'un projet s'adressant à un vaste auditoire et demandant sa participation ait quelque chance de succès. Ceci tout autant pour l'information nécessaire au démarrage du système multi-média que tout au long de son existence.

L'information pour un système multi-média de formation des adultes est bien caractérisée par les objectifs du système lui-même et doit adhérer dans ses principes et dans son action à ces objectifs.

Il s'agit donc, sans aucun doute, d'une information engagée dans la dynamique même du système. Pour définir cette information, il faut parler en terme d'information-formation plutôt que d'information tout court, de publicité ou de propagande.

A cause de ce qui précède, l'engagement du personnel de l'équipe d'information doit se faire obligatoirement sur cette base bien établie afin que chaque membre de l'équipe sache bien ce que sera son travail et qu'il ne puisse le confondre avec d'autres formes d'information.

QUATRE POLES DE TRAVAIL

L'équipe d'information du système multi-média aura quatre principaux pôles de travail:

A) L'INFORMATION VERS L'EXTERIEUR

A cet égard, la première tâche qui reviendra à l'équipe d'information sera celle de coordonner la publicité précédant l'implantation du système. Sa tâche de sensibilisation se fera auprès de la population en général, mais aussi auprès des associations diverses regroupant cette population et, de plus, particulièrement auprès des organismes éducatifs provinciaux et régionaux en place.

D'une façon constante, l'équipe devra avoir la préoccupation d'informer la population en général et les s'éduquants en particulier sur le système lui-même, sur ce qu'il offre dans son ensemble et sur ce qu'offre chacun des média du système. Elle devra informer constamment les s'éduquants des différentes activités de chacun des média qui seront nécessairement en constante adaptation. Elle informera les s'éduquants sur les modalités et les temps de vérification des aptitudes, elle leur indiquera les documents disponibles tant pour la récupération que pour la spécialisation. Elle leur indiquera les débouchés dans le système éducatif en place et dans le monde du travail.

Ses principaux outils

Les principaux outils de cette équipe seront: l'émission de télévision, la radio, le document d'accompagnement, les conférences auprès des associations de toute nature, les communiqués et conférences de presse. Elle devra informer les média de presse sur les différentes activités des usagers dans le système: réunions, sessions de travail, congrès, etc.

B) L'INFORMATION DE L'EXTERIEUR VERS L'INTERIEUR DU SYSTEME

Sous ce chapitre, l'équipe d'information aura pour tâche de centraliser et de faire circuler à l'intérieur du système les réactions des s'éduquants et de la population sur ce que propose le système dans chacun des média. A cette fin, elle sera le centre de réception du courrier, des téléphones, des réactions recueillies par tout le personnel du système dans ses contacts avec la population et, en particulier, avec les usagers.

Elle recueillera les réactions qui ne seront pas acheminées vers le système mais qui se retrouveront dans les lettres au lecteur, les éditoriaux et les compte rendus des journaux quotidiens et périodiques et dans les nouvelles et déclarations faites à la télévision et à la radio. Elle recueillera elle-même ces réactions dans ses propres contacts avec la population: conférences, congrès, conférences de presse, contacts avec les journalistes, etc.

L'équipe d'information centrera ses observations sur l'un ou l'autre des aspects sur lesquels il sera nécessaire de connaître la réaction des gens.

Ses principaux outils

Les mêmes qu'en (A) plus un bulletin bimensuel à l'intention du personnel du système. Ce bulletin s'avère d'autant plus nécessaire que le système sera régionalisé et que des équipes travailleront loin les unes des autres.

Un autre outil pour cette tâche sera les rapports du coordonnateur au comité de coordination du système.

C'est donc cette équipe qui sera chargée de renseigner le personnel du système sur le feedback instantané, spontané. Cependant, l'équipe d'information fera parvenir à l'équipe de recherche les réactions qu'elle aura recueillies, telles qu'elle les aura recueillies, sans aucun traitement de sa part. Cela permettra à l'équipe de recherche d'analyser et de traiter ce feedback pour ses fins propres.

C) L'INFORMATION DE L'INTERIEUR VERS L'INTERIEUR DU SYSTEME

L'équipe d'information aura en outre un rôle concernant l'information du personnel du système sur le travail particulier de chacune des équipes du système et de la marche générale du système et de ses développements en cours de route.

Ses principaux outils

Le bulletin bi-mensuel servira aussi à cette fin. De plus, cette information sera véhiculée lors des rencontres spontanées et organisées de l'équipe d'information avec les autres équipes ou des membres des autres équipes du système.

D) L'INFORMATION DES VISITEURS

C'est à l'équipe d'information que reviendra la tâche d'informer les chercheurs, les gens engagés dans d'autres domaines de formation, les visiteurs de l'étranger qui voudront étudier de

plus près le système multi-média. A cet effet, les demandes de renseignements venant de l'extérieur lui seront acheminées.

C'est elle aussi qui pilotera les visiteurs de l'étranger qui viendront chercher des renseignements sur le système et, en accord avec le comité de coordination, leur ménagera des rencontres avec les principaux coordinateurs du projet et les aidera, en concertation avec les délégués régionaux, dans leurs recherches sur le terrain.

Ses principaux outils

Tous les documents accessibles du projet et, plus particulièrement, une brochure-synthèse soignée.

A brève échéance, l'équipe d'information devra pouvoir réaliser un document audio-visuel (télévision, audio-vision, ou autre) afin de bien situer les visiteurs dès le départ. Ce document audio-visuel aura comme document d'accompagnement la brochure-synthèse, l'un et l'autre se complétant pour donner une vue d'ensemble la plus complète possible dès le premier contact avec le système.

L'EQUIPE D'INFORMATION ET DE FEEDBACK

Elle sera composée d'un coordonnateur et de quatre agents d'information. Pour l'information et le feedback dans chacune des régions, elle travaillera en collaboration avec l'équipe du délégué

régional. Celle-ci, en effet, aura parmi ses tâches, celle d'informer la population de sa région et de recueillir ses réactions. Ce travail conjoint d'information et de feedback, dévolu à l'équipe centrale d'information et aux équipes des délégués régionaux, se fera en concertation avec la direction du système, via le comité de coordination.

Ces responsabilités partagées amèneront l'équipe centrale d'information et de feedback à nourrir et à animer constamment les équipes des délégations régionales en ce qui concerne l'information et la cueillette des réactions.

L'équipe centrale devra être composée de personnes ayant une formation et une expérience journalistiques. Ces personnes devront être sensibilisées aux questions éducatives et sociales. Elles devront avoir une bonne connaissance du milieu et avoir des qualités d'empathie très nettement perceptibles. Toutes ces qualités devront se retrouver chez ceux qui, dans les équipes des délégués régionaux, seront plus particulièrement chargés de l'information et du feedback.

CHAPITRE XIII

LE PERSONNEL

SECTION A

LE PERSONNEL NECESSAIRE

SECTION B

LA FORMATION PRELIMINAIRE ET PERMANENTE DU PERSONNEL

ANNEXE

SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT

POUR LE PERSONNEL DU SYSTEME D'EDUCATION

SECTION A

LE PERSONNEL NECESSAIRE

INTRODUCTION

L'implantation d'un nouveau système multi-média de formation des adultes soulève plusieurs interrogations au sujet du personnel du projet. Souvent, en considérant l'esprit du projet, ses finalités et ses objectifs, nous doutons de la possibilité d'avoir du personnel bien préparé pour ce travail.

Poser le problème en terme de personnel ayant déjà la formation idéale est une entorse à la conception proposée par le comité pour la formation des adultes. Le véritable problème n'est pas d'avoir des personnes avec des qualifications idéales mais celui d'avoir du personnel qui se forme et se perfectionne continuellement, donc qui est capable de se former et de se perfectionner d'une façon permanente.

On peut cependant souligner certaines qualités et aptitudes à rechercher chez le candidat qui postule un emploi dans le système. Ainsi faut-il que cette personne fasse siens les objectifs du système, qu'elle s'y identifie et qu'elle puisse avoir une compréhension empathique des adultes en formation.

Le personnel affecté au système doit nécessairement posséder la mobilité d'esprit nécessaire pour s'adapter rapidement au travail qu'il n'a certes pas connu ailleurs, sauf quelques rares exceptions. Il doit aussi être apte au travail de groupe et capable de travailler d'une façon multi-disciplinaire.

La capacité et la volonté de s'impliquer dans une entreprise de formation, la mobilité d'esprit et les possibilités de travail en groupe apparaissent donc comme les trois premières conditions essentielles que toute personne, en plus des capacités professionnelles de sa discipline, doit posséder pour travailler efficacement dans le système.

Il n'est pas inutile d'attirer ici l'attention sur ce point étant donné qu'une bonne partie du personnel de ce système y est affecté par les différents organismes impliqués dans le projet. Il faut donc que ces organismes soient conscients de ces exigences en affectant leur personnel afin de participer d'une façon dynamique et positive à la réalisation du nouveau système de formation des adultes.

Suite à ce qui précède, on peut déjà indiquer certaines habiletés que le personnel doit avoir au départ ou acquérir durant les premières périodes de travail:

- capacité de travailler en équipe efficacement;

- capacité d'évaluer son travail et de le situer par rapport à l'ensemble du projet;

- prise de conscience (au-delà d'une intelligence toute théorique) de ce que sont les conditions et les méthodes de formation utilisables avec la population visée;

- prise de conscience des phénomènes de communications, i.e. à quelles conditions et avec quelles fluctuations un message est envoyé et reçu;

- connaissance approfondie (autant que faire se peut) du travail à accomplir par les différentes équipes.

LES EQUIPES DU SYSTEME

Le personnel est sous l'autorité du coordonnateur général qui est assisté par un comité de coordination formé des coordonnateurs de chacune des équipes du système et du ou des adjoints au coordonnateur général.

Toutes les équipes du système travaillent en collégialité et d'une façon multi-disciplinaire. Ce travail d'équipe se situe à toutes les étapes de conception et de réalisation des éléments du système multi-média, afin de toujours conserver une unité de pensée et d'action.

Ce personnel est divisé en sept grandes équipes qui sont responsables:

a) de l'animation pédagogique;
b) des documents d'accompagnement;
c) de l'information et de feedback;
d) du secrétariat;
e) de la production;
f) de la recherche;
g) des besoins et des contenus.

Notons également que, durant la première étape, une équipe temporaire sera formée pour sensibiliser la population et implanter le système dans les autres régions du Québec. Cette équipe disparaîtra une fois le système implanté dans toutes les régions.

LES TACHES ET LES ETAPES DE TRAVAIL

En plus de l'administration du système, les étapes de travail et les champs d'activités du personnel se feront selon six pôles principaux qui sont:

a) la cueillette des besoins;

b) l'analyse des besoins et la détermination des contenus pour les émissions de télévision, de radio et pour les documents d'accompagnement;

c) la production des émissions de télévision et de radio et celle des documents d'accompagnement;

d) l'animation pédagogique;

e) l'information;

f) la recherche.

La première étape, qui est celle de la cueillette des besoins, est sous la responsabilité principale de l'équipe des besoins et des contenus. Il est cependant nécessaire que les autres équipes du système participent à cette phase de travail à la fois pour assurer la plus grande continuité possible et pour être, dès le départ, sensibilisées à l'auditoire-cible.

Pour les mêmes raisons que l'on vient de citer, toutes les équipes participent à l'analyse de ces besoins et à la détermination des contenus, à la fois pour les émissions de radio et de télévision et pour les documents d'accompagnement.

Une fois les contenus déterminés, leur réalisation devient la responsabilité respective de l'équipe de production en ce qui a

trait aux émissions de télévision et de radio et de l'équipe du document d'accompagnement pour toutes les formes de documents d'accompagnement prévues dans le système.

L'activité de l'équipe d'animation pédagogique est constante. Elle se fait en coordination avec toutes les autres activités du système mais uniquement par l'équipe d'animateurs pédagogiques qui, à l'occasion, utilise les services des membres des autres équipes pour des besoins spécifiques.

L'équipe d'information et de feedback exerce ses activités avant l'implantation du système et tout au long de son opération. Elle a comme tâche d'informer le public sur le système, d'informer le système sur les réactions du public, d'informer les différentes équipes des travaux de chacune d'elles et d'informer les chercheurs et visiteurs étrangers intéressés par cette opération massive de formation des adultes.

Pour la première étape, la sensibilisation de la population et l'implantation se fera par le personnel de cadre du système. Cependant, durant cette première étape, deux ou trois personnes seront engagées pour effectuer la sensibilisation et l'implantation du système dans les autres régions du Québec. Cette équipe temporaire disparaîtra une fois la tâche accomplie et les personnes la composant pourront être intégrées au système régulier à titre de délégué régional ou à d'autres titres, selon leurs capacités.

La recherche doit aussi être constante. Du moins, en ce qui concerne la recherche à court terme, cette équipe travaille en très étroite collaboration avec les autres équipes du système.

APERCU SUR LE PERSONNEL REQUIS

Voici un tableau indicatif concernant le nombre de personnes requises dans chacune des équipes, d'abord dans une première phase d'implantation dans la région de Montréal puis, pour la phase définitive, dans tout le territoire du Québec.

APERCU SUR LE PERSONNEL REQUIS

	1ère étape Montréal	Province	
Implantation et délégués régionaux	3	16	Délégués régionaux et membres des délégations régionales
Animation pédagogique	52	152	
Production des émissions	11 a) 33 b)	61 a) 143 b)	Réalisateurs, assistants, conseillers, réalisateurs-radio. a) Personnel permanent. b) Pour le temps de production, de pré et post production.
Documents d'accompagnement	5	8	
Information et feedback	4	5	
Recherche	4 a) 3 b)	5 a) 3 b)	a) Chercheurs b) Evaluation et certification
Secrétariat	19	52	Secrétaires, agents d'administration, secrétaire du projet, comptable.
Besoins et contenus	2	4	
Personnel de cadre	9	10	Coordonnateur général Coordonnateurs

N.B.: On n'atteindra le total mentionné pour chacune des équipes qu'une fois le système implanté dans tout le Québec et pendant les périodes de pleine activité.

SECTION B

LA FORMATION PRELIMINAIRE ET PERMANENTE DU PERSONNEL

Ur système de formation orienté vers l'instauration d'une véritable éducation permanente doit, en premier lieu, être capable d'assurer sa propre éducation permanente. Si le personnel du projet ne se transforme en "s'éduquant", le projet proposé demeurera toujours un beau projet.

Chaque membre du personnel du projet doit être capable de se situer dans le cadre du projet et de remettre en cause ses propres moyens d'action. Ces deux aspects d'un même objectif de formation du personnel doivent toujours être présents lors de la réalisation du projet.

Il faut penser poursuivre cet objectif de formation du personnel au cours de la réalisation du projet. La formation en cours d'emploi est probablement la seule façon d'assurer une vitalité et une mobilité créatrices à une action d'éducation permanente. Cela dit, il est toutefois nécessaire de préciser quelques éléments de base.

ELEMENTS DE BASE

Lorsqu'on parle de la formation du personnel destiné à assurer la bonne marche d'une entreprise, il est impossible de penser à la formation sans se préoccuper simultanément de l'analyse des tâches à accomplir ainsi que de la sélection de ce personnel.

De plus, il nous semble indispensable pour répondre aux besoins d'une entreprise de distinguer "formation" et "perfectionnement" du personnel.

A) FORMATION

C'est le développement, chez un individu, des habiletés plus ou moins complexes qui sont nécessaires à l'accomplissement d'une tâche précise. Ces habiletés peuvent être rattachées plus ou moins étroitement à l'accomplissement de la tâche en question, mais la formation est toujours donnée dans un but précis. Dans cette optique, l'on considère que la formation doit combler l'écart qui existe entre les capacités d'un individu sélectionné et celles qui lui seront nécessaires pour accomplir son travail.

L'analyse des tâches à accomplir ainsi que les capacités nécessaires pour y parvenir est donc le premier pôle qui oriente l'établissement d'un programme de formation. Le second pôle est fixé par la sélection du personnel qui va être formé. Les personnes doivent être choisies en fonction des habiletés qu'elles possèdent déjà et de leur aptitude à en développer de nouvelles dans le laps de temps que l'on consacre à la formation.

Formation antérieure au travail

Dans cette perspective, la formation doit être donnée avant que l'individu ne commence à travailler, du moins avant qu'il ne devienne efficace dans son emploi. On ne peut exiger de quelqu'un qui a tout à apprendre, qu'il réussisse à se préoccuper simultanément de ses besoins d'apprentissage et des exigences de son

travail. Lorsqu'une personne est forcée d'assumer deux objectifs, formation et production, on risque de voir l'un de ces objectifs - généralement la formation - supplanté par l'autre. Une certaine compétence est nécessaire pour qu'un individu puisse, à la fois être efficace dans un travail donné et se perfectionner.

Il ne faut pas conclure que la "formation sur le tas" n'est pas une méthode de formation très efficace et qu'il est indispensable de soustraire les gens à leurs obligations de travail si l'on veut assurer l'efficacité d'un programme de formation. Il faut circonscrire dans le temps les périodes de formation et ne pas imposer alors des standards de production.

B) PERFECTIONNEMENT

Nous utilisons le terme perfectionnement pour tout individu qui possède déjà les qualifications minimales pour accomplir une tâche quelconque mais qui demeure soucieux de l'amélioration de son travail et préoccupé de recherche personnelle.

Selon les programmes de perfectionnement choisis, on peut parler de perfectionnement direct et de perfectionnement indirect.

Perfectionnement direct

Il s'agit de périodes où l'individu abandonne son travail pour se préoccuper de son propre perfectionnement (séminaire, stage, session d'études). Le contenu de ces activités de perfectionnement peut très bien être éloigné du travail précis que l'individu doit

accomplir et malgré tout faire partie d'un programme de perfectionnement. Tout ce qu'une personne apprend est susceptible d'influencer la qualité de son travail. Une structure de travail devrait permettre à chacun de ses membres de disposer de moments d'étude et de réflexion, quel qu'en soit l'objet.

Perfectionnement indirect

Tout en accomplissant son travail, une personne rencontre de multiples occasions d'apprentissage qui sont des sources de perfectionnement indirect. Les structures de travail sont conçues en vue de l'efficacité de la tâche, mais elles peuvent aussi favoriser divers apprentissages.

MOYENS DE FORMATION DU PERSONNEL

Comme nous le signalons dans les remarques précédentes, les moyens de formation du personnel se spécifient à partir d'une analyse des tâches et des aptitudes du personnel du système multimédia. D'une façon générale, nous pouvons cependant voir comment la formation préliminaire et le perfectionnement du personnel est assuré à l'intérieur du système lui-même.

A) JOURNEES OU SESSIONS D'ETUDE

Des journées d'étude ou des sessions de quelques jours assurent la formation préliminaire et une partie du perfectionnement du personnel. Ces sessions se situent à des périodes de lancement de réorientation ou d'évaluation d'opérations.

Avant le début du projet ou avant qu'une équipe ne commence son travail spécifique, ces sessions permettent au personnel d'étudier l'ensemble du projet, de se préparer au travail précis qu'ils auront à faire et de recevoir les éléments de formation qui leur manquent. Dans la mesure du possible, la réflexion théorique et l'expérimentation sont présentes au cours de ces sessions.

Au cours des opérations régulières, des sessions d'évaluation ont lieu. Ces sessions permettent au personnel de voir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et d'évaluer l'efficacité des moyens mis en oeuvre. A partir de cette évaluation, il est possible de planifier les prochaines étapes de travail.

B) TRAVAIL D'EQUIPE

L'organisation d'équipes de travail en fonction de la tâche et non de la profession permet une concertation multi-disciplinaire, occasion d'une remise en question des conceptions professionnelles hermétiques.

Le travail en équipe multi-disciplinaire constitue un moyen de perfectionnement en autant qu'on assure une participation véritable de chacun. La participation des membres de chaque équipe est assurée lorsque la planification et la coordination des travaux se font en équipe de façon permanente. Chaque orientation à prendre est étudiée en équipe et les décisions sont prises ensemble.

Pour favoriser ce travail en commun, chaque équipe a des réunions régulières. Le rythme de ces réunions varie d'une équipe à l'autre mais on peut penser que des réunions à tous les quinze jours est un minimum réaliste.

C) CIRCULATION DES INFORMATIONS

Le troisième moyen d'assurer le perfectionnement du personnel est la circulation des informations à l'intérieur du projet. Ces informations sur chaque secteur du projet permettent au personnel de se situer dans le cadre général du projet et favorisent un échange d'interrogation salutaire à tout système qui se veut dynamique.

Ces informations circulent dans tous les sens et à tous les niveaux. Elles viennent de différentes équipes du projet, du comité de coordination aux équipes, des équipes au comité de coordination, etc. ... Ces informations parviennent à chacun verbalement au cours des réunions, par des notes de service et par les moyens qu'utilise l'équipe d'information et de feedback du projet.

REMARQUE

Les moyens de formation et de perfectionnement présentés dans les pages précédentes sont de l'avis des membres du comité suffisants pour la réalisation du système multi-média de formation des adultes. Toutefois, en mettant en oeuvre d'autres moyens, il est possible de faire plus et même d'atteindre d'autres personnes impliquées dans le système d'éducation du Québec.

L'annexe de ce chapitre présente une proposition concrète de perfectionnement du personnel enseignant. Cette opération peut se faire en même temps que le système multi-média de formation des adultes et profiter des ressources du système. Cette proposition dépasse largement le mandat du comité et ne constitue pas une partie du projet de formation proposé pour les adultes.

ANNEXE

SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT POUR LE PERSONNEL DU SYSTEME D'EDUCATION

La proposition suivante est un exemple de sessions de perfectionnement pour le personnel du système d'éducation au Québec. Par cet exemple, nous voulons concrétiser une stratégie globale applicable au perfectionnement de ce personnel.

Le postulat à la base de cette proposition est le suivant: le perfectionnement du personnel du système exige qu'on entreprenne cette opération auprès de toutes les personnes qui se situent à un même niveau de tâches, même si ces personnes oeuvrent dans des domaines différents. Cette opération globale de perfectionnement permet alors à chacun de se situer dans le système et de percevoir les répercussions de ses actions et des actions des autres.

OBJECTIFS D'UNE SESSION DE PERFECTIONNEMENT

Dans cet exemple, nous considérerons trois catégories de personnel:

- les personnes qui travaillent à la production des documents audio-visuels;
- les personnes qui travaillent à la production des documents d'accompagnement;
- les personnes qui assurent les services d'animation aux usagers de ces documents.

Ces sessions de perfectionnement visent globalement deux objectifs principaux. D'une part, il s'agit de fournir à chaque catégorie de personnel une information générale au sujet des domaines de travail connexes au leur. D'autre part, il s'agit d'offrir à chaque catégorie de personnel une occasion de perfectionner leurs outils de travail.

MOYENS UTILISES

Pour ces sessions de perfectionnement, trois moyens sont utilisés pour atteindre les deux objectifs visés en tenant compte des catégories de personnel indiquées.

Des situations vécues ainsi que les interrogations soulevées par les moyens utilisés dans ces situations sont présentées dans des émissions télévisées. Ces situations sont tirées du vécu dans l'un ou l'autre des domaines de travail d'une catégorie de personnel visée. Pour les personnes qui travaillent dans ce domaine, l'émission est le point de départ d'un approfondissement en groupe. Pour les deux autres catégories de personnes, l'émission est une émission d'information générale sur un domaine de travail connexe au leur.

Le travail en groupe est le deuxième moyen utilisé pour le perfectionnement du personnel. Ce travail en groupe combiné à la mise en situation permet au personnel de perfectionner ses outils de travail. Il est placé immédiatement après l'émission télévisée et s'adresse à la catégorie de personnel impliquée directement par le sujet de l'émission.

En troisième lieu, pour objectiver les informations et comme support à la recherche en groupe, un document de travail est préparé et envoyé à tous les participants à la session de perfectionnement.

ORGANISATION

Chaque session de perfectionnement s'étend sur une période de 4½ mois. Elle comprend:

- 18 émissions d'une heure;
- 6 périodes de travail en groupe pour chaque catégorie de personnel;
- 4 documents de travail.

Les 18 émissions, d'une heure chacune, sont diffusées le samedi matin et traitent en alternance de sujets qui concernent soit la production de documents audio-visuels pour les adultes en formation, soit la production de documents d'accompagnement pour les adultes en formation, soit l'animation auprès d'adultes en formation.

Chaque catégorie de personnel participe à une journée de travail en groupe à la suite de l'émission qui porte sur un sujet relié à leur occupation spécifique. Etant donné que la diffusion des émissions s'étend sur 18 semaines et qu'il y a alternance entre trois domaines de travail, chaque catégorie de personnel participe à six jours de travail en groupe.

A chaque trois semaines, chaque catégorie de personnel a donc visionné trois émissions et participé à une journée de travail en groupe. Sur l'ensemble de la session, chaque personne a visionné 18 émissions et participé à six jours de travail en groupe.

THEME DES SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT

Dans cet exemple, on peut entrevoir la possibilité de faire plus d'une session qui exploite chacun un thème particulier. Une première session peut porter, par exemple, sur le travail en groupe et une deuxième sur l'utilisation du feedback. Le thème exploité est appliqué à chaque trois semaines à l'un ou l'autre des domaines de travail précédemment mentionné.

IMPLICATIONS FINANCIERES

Pour dégager les implications financières d'une telle proposition, des études plus poussées sont nécessaires. Toutefois, à titre indicatif, nous pouvons signaler les coûts suivants:

- En se basant sur les normes et méthodes actuelles de travail à Radio-Québec, les coûts de production d'une série de 18 émissions d'une heure s'élèvent à ..... $216,000.

- Il faut également prévoir des coûts de diffusion selon les modalités de diffusion choisies.

- Si les documents de travail prennent la forme d'un journal, les coûts d'impression de quatre numéros s'élèvent à environ ... $ 8,000.

- En plus du personnel de production dont les salaires sont inclus dans le coût des émissions, une équipe d'environ 10 personnes est nécessaire pour l'organisation, l'animation et l'administration des sessions. Environ ..... $ 90,000.

CHAPITRE XIV

L'ORGANISATION ET L'ADMINISTRATION DU SYSTEME

REFLEXIONS PRELIMINAIRES

Le comité a pris connaissance de plusieurs expériences de radio-télévision éducative à travers le monde, en particulier celles de Grande-Bretagne (The Open Air University), de France (Télé-promotion rurale), d'Allemagne (Telekolleg), du Japon (The NHK Correspondence High School) et du Canada (Tévec, Ontario Educational Television), afin de se familiariser avec le fonctionnement administratif de ces différents systèmes.

En étudiant ce problème, le comité a été amené à considérer de façon particulière la question des relations entre les organismes de radio-télédiffusion et les institutions gouvernementales responsables du secteur de l'éducation, en l'occurence les ministères.

Au cours de l'étude de cette question, un article de John Scupham (1) a retenu spécialement notre attention, car il résume assez bien toutes ces expériences. Scupham, autorité reconnue en la matière, a observé de près le fonctionnement des services de radio-télévision de plusieurs pays et, en particulier, leurs relations avec les ministères et les institutions d'éducation. On retrouvera en annexe à ce chapitre les quatre types d'organisation qu'il distingue.

Après réflexion, le comité a retenu trois points dont il faut absolument tenir compte dans l'organisation administrative du système proposé, soit:

---

(1) SCUPHAM, John, The control and conduct of Educational Broadcasting. The sociological Review Monograph, no 13. Edited by Paul Holmes, U. of Keele. January 1969.

1- la nécessité pour l'autorité responsable (ministère) d'exercer un contrôle adéquat sur les opérations ou de les exécuter elle-même, directement.

2- l'importance de l'autonomie d'action de l'équipe responsable de la réalisation.

3- l'importance de la coordination des organismes participants.

SIX PRINCIPES DIRECTEURS

De plus, le comité propose six principes directeurs qui devraient inspirer toute la nouvelle structure.

a) Les objectifs et les caractéristiques du projet doivent servir d'inspiration fondamentale aux organismes mis en place pour la réalisation de ce projet et, s'il y a lieu, aux autres organismes, pour autant qu'ils sont impliqués dans cette réalisation.

b) Il doit y avoir une relation étroite et continue entre tous les organismes impliqués dans la conception et la réalisation du projet.

c) L'implication des organismes ayant une responsabilité directe dans la réalisation effective de ce projet doit être immédiate et entière, et non à retardement et conditionnelle à une approbation ultérieure par un supérieur absent.

d) Les modalités d'organisation, de fonctionnement et de prise de décision doivent accorder une place importante à la régionalisation.

e) Les structures et mécanismes de travail qui assurent la réalisation du projet de jour en jour et de semaine en semaine doivent permettre une vision constante de l'ensemble des opérations (pédagogie, production, animation, recherche, etc.) et une possibilité de prise de décision rapide et exécutoire. En conséquence, ces structures et mécanismes de travail doivent être plus communautaires que hiérarchiques et plus "circulaires" que "linéaires".

f) Enfin, comme conséquence de ce qui précède et étant donné la nature du projet, un autre principe semble devoir être retenu: ce projet doit posséder dans ses opérations une direction propre, largement autonome, qui respecte cependant les politiques et les orientations fixées par les autorités gouvernementales.

STRUCTURES PROPOSEES

Dans le système proposé, il convient d'abord de penser à des structures qui permettront de rejoindre l'adulte là où il vit, de l'inciter à participer intensément à son éducation; il importe donc de prévoir à différents niveaux du territoire une forme d'assistance individuelle et collective qui lui permettrait de mener à bien ce cheminement et de modifier au besoin le système qu'on lui propose.

Il faut s'assurer également, pour l'efficacité du système, une structure qui permette à la fois la décentralisation des opérations et de l'administration, ainsi que la coordination et la planification des opérations.

Nous avons donc prévu deux genres de structures:

1- l'une qui favorisera la participation des usagers, la consultation et l'animation,

2- l'autre, à caractère plus administratif, qui facilitera la gestion des opérations et la coordination de tout le système.

1- STRUCTURE DE CONSULTATION ET D'ANIMATION

Cette structure couvre:

A) le niveau local;
B) le niveau sous-régional.

A) NIVEAU LOCAL

Local, ici, n'a pas nécessairement le sens de paroisse; il peut s'agir tout aussi bien d'un ensemble de deux ou trois petites localités, d'un quartier, d'une ville. L'organisation et l'administration est évidemment réduite au minimum; il faut cependant permettre aux usagers:

- de former des groupes de travail ou des cercles d'études pour approfondir telle ou telle partie des contenus;

- de participer à la création de comités locaux où ils pourront échanger leurs expériences, se soutenir mutuellement dans leur cheminement éducatif et, enfin, exprimer leurs réactions et leurs besoins aux responsables du système.

Il faudra prévoir à cette fin le personnel de ressources nécessaire pour les aider à se regrouper et à articuler leurs besoins (voir Animation pédagogique, chapitre XI).

B) NIVEAU SOUS-REGIONAL

Ce niveau correspond au territoire des Commissions scolaires régionales (C.S.R.). Il convient donc d'utiliser au maximum les ressources de ces institutions tout en laissant le plus d'autonomie possible à l'usager, ce dernier n'étant pas, à proprement parler, un étudiant intégré au système de cours actuellement en usage dans les services d'éducation permanente des C.S.R. L'adulte inscrit dans le système proposé est seul responsable de son orientation, mais la C.S.R. peut être utile de bien des façons et l'aider considérablement dans son cheminement, soit:

- en mettant à sa disposition son (ou ses) centre (s) d'éducation permanente, endroit (s) où l'adulte pourra trouver la documentation et les informations dont il a besoin (voir la section sur l'animation pédagogique);

- en lui fournissant les services de personnes-ressources (animateurs, spécialistes) soit pour la consultation individuelle, soit pour le travail en groupe;

- en participant à l'administration de tests et de tout autre type d'évaluation, ainsi qu'à tout autre genre d'activités prévu dans le système.

Enfin, on prévoit à ce niveau (sous-régional), un <u>comité sous-régional</u> qui groupera des représentants des comités locaux et les responsables d'éducation permanente des C.S.R. en vue:

- de favoriser les échanges et une plus grande cohérence entre les comités locaux, au niveau de ce territoire;

- de donner son avis sur l'orientation et les services offerts aux usagers de son territoire;

- de choisir les délégués qui le représentera au conseil régional.

2- <u>STRUCTURE DE GESTION ET DE COORDINATION</u>

Elle couvre les niveaux suivants:

A) le niveau régional;
B) le niveau provincial.

A) NIVEAU REGIONAL

Ce niveau correspond au territoire des huit régions du Québec telles que définies au chapitre VII, qui traite des propriétés du projet.

Ce palier constitue, à proprement parler, la plaque tournante du système; on doit, en effet, l'utiliser pour y appliquer une décentralisation et une déconcentration des décisions et des politiques. Voici de façcr schématique quels sont les éléments constituants à ce niveau:

Le conseil régional

Pour être fidèle à la conception de la formation sous-jacente au système proposé, à savoir que l'adulte doit décider lui-même de son orientation et de son cheminement éducatif, il faut permettre à l'adulte d'exercer un contrôle réel sur l'orientation et l'administration du système. Or, c'est à ce niveau qu'il peut le mieux exercer ces contrôles, étant donné l'importance accordée à la régionalisation dans le système proposé.

Le conseil régional sera donc l'autorité constituée pour l'administration du projet à ce niveau. Ce conseil sera formé de représentants des comités sous-régionaux, d'associations privées du territoire et de responsables d'éducation permanente des C.S.R. Le nombre de ses membres variera selon le nombre de sous-régions ou de C.S.R. comprises dans son territoire.

Le rôle du conseil régional

Tout en respectant les politiques générales définies dans le système multi-média proposé, ainsi que les politiques déterminées par les autorités gouvernementales, le conseil régional:

- circonscrit les besoins, détermine les priorités et participe avec l'autorité centrale du système à l'élaboration des politiques qu'il juge opportunes sur tous les aspects du projet, dans leur application régionale, et notamment la production, la diffusion et l'animation;

- est responsable de l'administration du budget qui lui sera alloué par l'administration centrale.

Délégation régionale

Dans le cadre de son mandat, le conseil régional confiera à une délégation régionale, équipe multidisciplinaire dirigée par un délégué régional, le soin:

a) de la production et de la diffusion des émissions régionales de radio et de télévision en collaboration avec les ressources existantes (postes locaux, etc.);

b) de la cueillette des besoins et du feedback, en collaboration avec les équipes du projet;

c) de la préparation et de la diffusion de l'information;

d) de la diffusion et de l'administration des documents d'accompagnement (imprimés, sonores ou visuels), de documents spécialisés, de tests, etc.;

e) de l'animation pédagogique auprès de différents groupes d'usagers.

B) NIVEAU PROVINCIAL

C'est à ce palier que seront planifiées et coordonnées toutes les opérations du système préconisé. A cet effet, nous avons prévu une structure un peu spéciale, différente en tout cas de celles qu'on rencontre ordinairement dans les milieux gouvernementaux. Elle est constituée de deux organes:

a) la commission administrative;
b) le comité de coordination.

a) La commission administrative

Pour assurer la coordination administrative d'une opération de ce genre qui appelle la collaboration de plusieurs organismes, nous proposons la création par arrêté en conseil d'une commission administrative. Cette commission aura pour fonction:

- de formuler les objectifs et les politiques précises d'implantation du projet;

- d'établir un consensus entre les organismes impliqués sur les opérations à entreprendre, ainsi que sur les méthodes à privilégier;

- de définir les rôles et la répartition des tâches de chacun des organismes impliqués;

- de répondre auprès du Ministre responsable des opérations du système et, à cette fin, de superviser le travail de l'équipe centrale de réalisation;

- d'engager le personnel ou, selon le cas, d'approuver l'affectation du personnel assigné à ce projet par les organismes impliqués.

Composition de la commission

La commission est composée des membres suivants:

- deux représentants de la Direction générale de l'Education permanente (D.G.E.P.);

- un représentant du Service des moyens techniques d'enseignement (S.M.T.E.);

- un représentant de l'Office de radio-télédiffusion du Québec (O.R.T.Q.);

- quatre représentants des conseils régionaux (2);

---

(2) Les conseils régionaux se réuniront ensemble au moins une fois l'an pour évaluer leurs opérations et élire leurs représentants à la commission administrative.

- un représentant de la Direction générale de la planification (D.G.P.).

Le tout sera sous la présidence d'un sous-ministre associé.

Les représentants de ces divers organismes doivent cependant posséder pleins [illegible]s de décision au nom de leur organisme. Le [illegible]nnateur général du projet siège d'office a[illegible]ions de la commission, avec droit de paro[illegible]ais sans droit de vote. Le secrétaire général du projet est également secrétaire des réunions de la Commission administrative.

La commission constitue des sous-groupes de travail et consulte différents organismes ministériels pour fins de planification et de concertation en matière de développement de ressources humaines.

Fréquence des réunions

La commission se réunira aussi souvent que jugé nécessaire, mais au moins une fois par quinze jours.

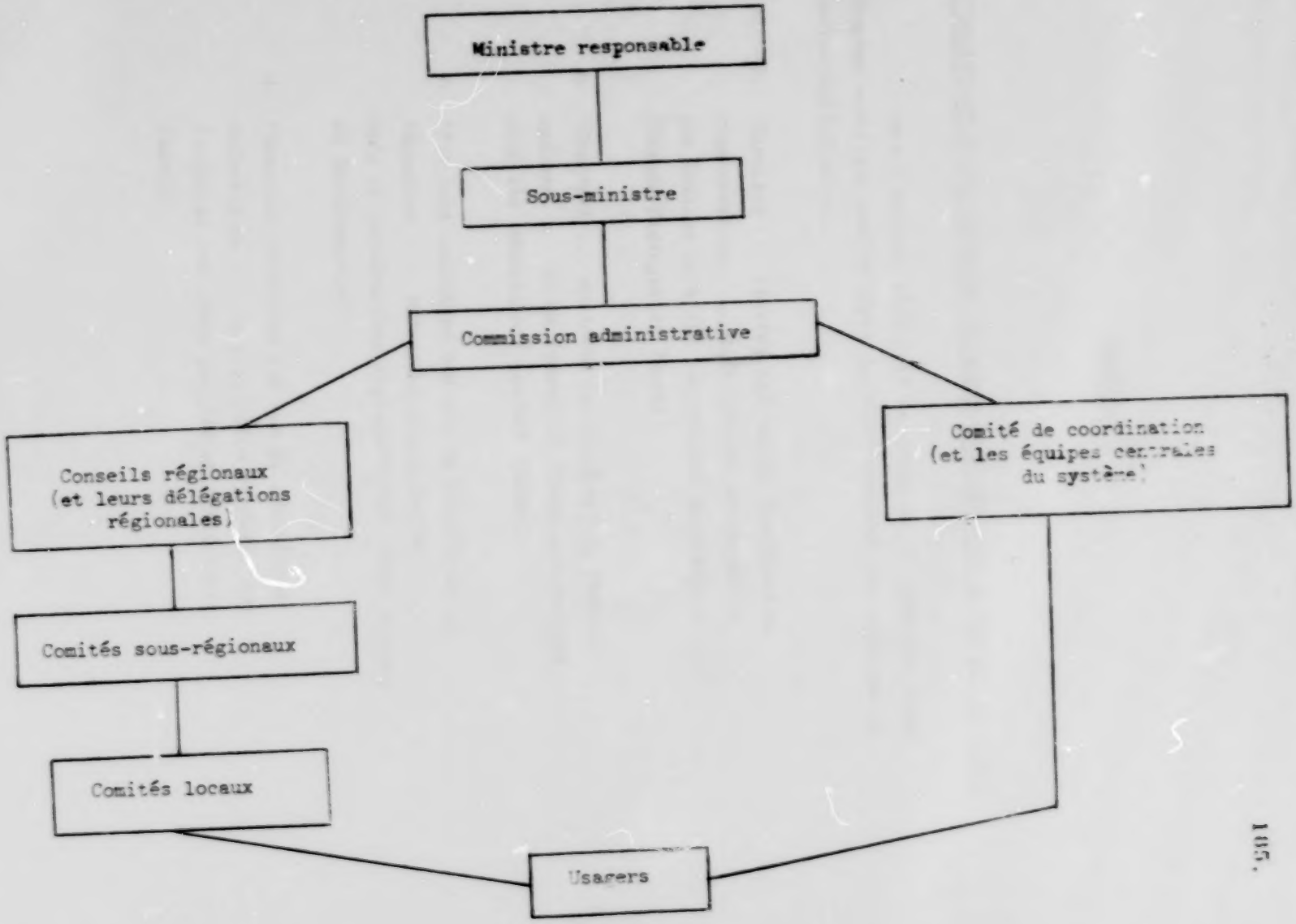
b) Le comité de coordination

On devra adjoindre au coordonnateur général du projet des spécialistes de différentes disciplines pour l'implantation et la mise en opération du système préconisé. Ces spécialistes seront répartis en différents secteurs selon les tâches à accomplir (ani-

mation, production, recherche, information et feedback, etc.). Chacune de ces équipes aura à sa tête un responsable ou coordonnateur. Ces coordonnateur formeront avec le coordonnateur général du projet le comité de coordination.

Ce comité constitue donc l'instrument de gestion privilégié pour l'équipe centrale de réalisation. Il officialise en même temps le principe de collégialité indispensable à une opération de ce genre, fondée sur la créativité et l'esprit d'équipe.

REPRESENTATION GRAPHIQUE DE LA STRUCTURE PROPOSEE



ANNEXE

L'ORGANISATION DES SERVICES DE RADIO-TELEDIFFUSION A TRAVERS LE MONDE

Dans l'article déjà cité au début de ce chapitre, John Scupham distingue quatre types de fonctionnement des services de radio-télédiffusion.

1- "*Services ... started and run by broadcasting organisations, ... with special arrangements for liaison with the educational authorities ...*" (Grande-Bretagne et Japon).

2- "*Services ... operated by broadcasting organisations, ... moved towards a closer integration with the educational system*" (Suède).

3- "*Services initiated and run by Ministries of Education ..., but using the technical ... help of broadcasting organisations*" (Pays en voie de développement).

4- "*Services initiated and run by educational authorities ... in possession of their own technical and other facilities* (Etats-Unis, France).

CHAPITRE XV

LES GRANDES ETAPES D'IMPLANTATION

A PARTIR DE QUELLE REGION ET A QUEL RYTHME ?

Dans les chapitres précédents, le projet a été présenté dans la plupart de ses dimensions. Il est temps maintenant de répondre à une ou deux questions devenues peut-être lancinantes dans l'esprit d'un certain nombre de lecteurs qui ont étudié les propositions du comité jusqu'ici: quand ce projet va-t-il démarrer ? Combien de temps faudra-t-il pour qu'il puisse couvrir l'ensemble du Québec ?

Pour bien comprendre la réponse du comité à ces questions, il faut se rappeler le chapitre VII sur les principales propriétés du projet; il convient, en particulier, d'avoir à l'esprit la quatrième propriété concernant la centralisation et la régionalisation et la cinquième propriété concernant la spécialisation et la diversification.

De l'avis du comité, la régionalisation doit être manifeste dès le point de départ. Toutefois, celle-ci pourra être plus ou moins prononcée selon les aspects du projet et les moyens humains et financiers qui seront mis à la disposition des responsables.

Quant à la spécialisation et à la diversification, elles sont appelées à prendre de l'ampleur avec les années, mais elles ne seront pas développées d'une façon significative au cours des deux ou trois premières étapes du projet. En contrepartie, cependant, le comité insiste pour que le projet soit étendu rapidement à l'ensemble des régions du Québec.

En effet, pour des raisons psychologiques aussi bien que financières, et compte tenu de l'urgence et de l'étendue des besoins, le comité est d'avis qu'il faut mettre l'accent dans le plus bref délai sur le déclenchement d'un effort global dans l'ensemble du Québec plutôt que sur une implantation progressive région par région (ou deux régions par deux régions), où l'accent serait mis alors sur une spécialisation plus rapide des contenus et une plus grande diversification des "approches".

On notera, toutefois, pour des raisons qui apparaîtront plus clairement par la suite, que le comité favorise une certaine progression dans l'expansion, même géographique, du projet. Celui-ci doit d'abord, selon le comité, démarrer dans une ou deux régions avant d'être étendu à l'ensemble des régions.

Dans les pages qui suivent, nous essayons de répondre aux questions et d'expliciter les propositions générales qu'on vient de lire. Nous avons regroupé nos commentaires autour de deux divisions majeures:

1) l'implantation selon les régions;

2) les grandes étapes d'implantation.

1. L'IMPLANTATION SELON LES REGIONS

A) LES PREOCCUPATIONS ET CRITERES QUI ONT ECLAIRE LE CHOIX DU COMITE

Une fois prise la décision de proposer le démarrage du projet dans une ou deux régions seulement, les membres du comité se sont demandés en vertu de quels critères ils se prononceraient

pour telle région plutôt que pour telle autre. Ils ont donc échangé en regard de ce problème un certain nombre de préoccupations et de réflexions; celles-ci ont constitué finalement un ensemble de "critères". Les voici.

a) Etant donné que la première étape du projet doit servir à une préparation intensive du personnel requis pour l'implantation dans les autres régions (nous développons ce point plus loin), la région choisie doit être facile d'accès et offrir le maximum de possibilités pour effectuer ce travail de formation.

Il serait également très souhaitable que de nombreux visiteurs provenant d'autres régions puissent, à l'occasion d'un déplacement dans la région choisie, voir le système en marche et en découvrir ainsi progressivement les avantages pour leur propre région.

Il est également très important que le maximum de personnes appelées à collaborer d'une façon ou d'une autre à l'implantation du projet dans leur propre région puissent participer à des visites organisées et à de brefs stages dans la région choisie. Il en est ainsi, par exemple, des responsables des services d'Education permanente, des directeurs des Commissions scolaires régionales, du personnel des Bureaux régionaux du ministère de l'Education, des représentants de diverses associations privées, etc.

Tout ceci suppose donc que la région choisie puisse être effectivement un carrefour où les gens se rendent et un centre d'où le projet puisse rayonner.

b) La région choisie doit, autant que possible, offrir un ensemble de situations représentatives du Québec actuel.

Ceci signifie que toute région trop exclusivement rurale ou urbaine est à éliminer. Il serait souhaitable que l'on puisse trouver dans la région choisie des sous-régions tout à fait rurales et d'autres très industrialisées et technologiquement avancées où sont mises en pleine lumière les difficultés d'adaptation à la société actuelle d'un nombre croissant de personnes.

c) Etant donné la nouveauté du projet et la nécessité où ses responsables se trouveront vraisemblablement d'avoir à procéder rapidement à des réajustements en cours de route, on devrait favoriser, dans un premier temps, une concentration maximum de toutes les opérations: production, diffusion, administration, etc.

A titre de corollaire, on a aussi ajouté que le comité, dans un premier temps, devrait donner la préférence à une région où les ressources humaines, l'équipement et les services généraux requis existent en quantité suffisante sur place.

d) Le choix devrait se porter sur une région stratégique et non sur une région plus ou moins marginale. Parmi les facteurs permettant d'apprécier le caractère stratégique d'une région, on a mentionné spécialement l'ampleur et les besoins de formation en éducation des adultes et le rôle de cette région dans le développement économique, social et culturel du Québec moderne.

e) Enfin, on a noté que la région choisie devrait permettre de relever des défis différents et plus difficiles que ceux qui ont été relevés dans l'expérience Tévec. On doit aller au-delà de l'expérience acquise. Le projet doit se mettre en marche en faisant preuve d'une certaine audace. Il doit affronter les conditons les plus "vraies" de la civilisation d'aujourd'hui, plutôt que de se cantonner dans une région périphérique à la recherche d'une relative sécurité dont il lui sera peut-être difficile de se dégager par la suite.

B) LE CHOIX DU COMITE

A la lumière des réflexions qui précèdent, le comité propose que la première étape du projet se fasse dans la région administrative de Montréal. On notera que celle-ci comprend l'île de Montréal mais aussi Joliette, St-Jean, Valleyfield et tous les autres villages et villes qui encerclent l'île de Montréal. La limite de la région choisie est en fait celle du rayonnement de la station de télévision en circuit ouvert qui diffusera les émissions.

La première émission devrait passer sur les ondes le 1er mars 1971. La phase préparatoire commencerait évidemment le plus tôt possible cet automne.

Si ce choix est retenu pour l'implantation effective du projet, il devient clair que celui-ci n'est pas un succédané. Il s'affirme dès le point de départ pour ce qu'il est: un effort massif de formation de la population adulte réalisé dans une perspective d'éducation permanente et avec des moyens et des méthodes contemporains.

Le comité est conscient qu'un certain nombre d'obstacles doivent être surmontés pour que la présente proposition puisse devenir réalité. Moyennant l'utilisation de moyens appropriés, aucun ne lui est apparu insurmontable. Il convient peut-être, cependant, de dire un mot du problème de la diffusion; il s'agit d'une question sur laquelle on a attiré l'attention du comité avec une particulière insistance. En fait, dans l'esprit du comité, il est clair que la solution à privilégier, et la plus normale, dans les circonstances, est un accord avec la société Radio-Canada ou avec le poste CFTM-TV (canal 10). Si on doit chercher dans d'autres voies, le comité se permet d'insister pour que les solutions envisagées tendent dans l'immédiat à une réelle équivalence.

En même temps que le projet entre en opération dans la région de Montréal, une équipe spéciale prépare l'implantation dans les sept autres régions de façon à ce que la première émission puisse être diffusée dans chacune de ces régions le 18 octobre 1971.

C) UNE ALTERNATIVE

Au cas où, pour des raisons majeures et incontrôlables, la proposition présentée dans le paragraphe précédent (la région de Montréal dans un premier temps et les sept autres régions dans un second temps) s'avérerait irréalisable, le comité s'est entendu pour proposer un second choix. On peut le résumer ainsi: les régions de Trois-Rivières et du Saguenay/Lac St-Jean en mars 1971 et les six autres régions en octobre de la même année.

Quoique d'une manière beaucoup moins satisfaisante, la région de Trois-Rivières répond quand même à la plupart des critères énumérés précédemment. Etant située à mi-chemin entre Montréal et Québec, elle demeure facile d'accès et devrait permettre de respecter l'un des objectifs importants de la première étape du projet: la sensibilisation et la formation du personnel et, dans une certaine mesure, de l'opinion publique, en vue du développement du projet dans les autres régions du Québec.

Quant à la région du Saguenay/Lac St-Jean, le système proposé pourrait probablement y être implanté avec moins de difficultés que partout ailleurs. En effet, c'est dans cette région que le projet-pilote Tévec s'est déroulé et une rencontre de membres du comité avec les directeurs généraux et les responsables de l'Education permanente des quatre commissions scolaires régionales du Saguenay/Lac St-Jean a montré que "la suite" est attendue avec intérêt. La situation actuelle est d'ailleurs perçue par beaucoup de gens du Saguenay/Lac St-Jean comme une coupure. La présente proposition tend à y mettre fin.

L'implantation au Saguenay/Lac St-Jean devrait se faire avec un souci d'adaptation tout à fait particulier à la situation de la région, compte tenu de l'expérience Télec. Soulignons, entre autres, que la régionalisation devrait très probablement y être, dès le point de départ, plus poussée sur un bon nombre d'aspects du projet. En conséquence, on peut aussi se demander si cette région ne pourrait pas être en permanence une sorte de région-pilote susceptible d'éclairer le développement du système dans les autres régions.

2. LES ETAPES D'IMPLANTATION

A) COMBIEN D'ETAPES ?

Dans les paragraphes qui suivent, nous essaierons de fournir un aperçu des étapes d'implantation du projet au cours des trois prochaines années. Cette période est suffisamment longue pour permettre une mise en oeuvre réelle de tous les aspects du projet, y compris la spécialisation et la diversification.

Depuis le moment de la remise du rapport jusqu'à l'automne 1973, nous distinguons sept étapes principales, soit une étape préliminaire, une étape de préparation immédiate, une étape de rodage et quatre étapes "régulières". Dans le cas de l'étape de rodage et des étapes "régulières", le début de la diffusion des émissions de télévision sert de point de repère pour marquer le début d'une étape. Nous incluons dans cette même étape le temps qui sépare la diffusion de deux séries d'émissions. Nous avons convenu d'appeler "période intensive" celle durant laquelle il y a diffusion d'émissions et

"période de revision et de préparation" celle qui est consacrée à une revision systématique de l'évolution du projet et à la préparation de l'étape suivante. Durant cette seconde période, cependant, le système ne cesse pas de fonctionner: des groupes continuent de se réunir, des documents de récupération sont publiés, les centres d'éducation permanente sont ouverts, etc.

Voici quelques précisions en relation avec chacune des étapes mentionnées précédemment.

L'ETAPE PRELIMINAIRE

Il est difficile de prévoir le temps requis pour cette étape, mais il semble, dans les circonstances, qu'un délai de neuf semaines soit satisfaisant, soit du 17 juillet au 18 septembre 1970. C'est durant cette étape que les diverses autorités concernées étudient le projet mis au point par le comité et prennent les décisions appropriées pour qu'on procède à sa réalisation effective.

L'ETAPE DE PREPARATION IMMEDIATE

C'est durant cette étape, à partir du 21 septembre, que commencent peu à peu à fonctionner les structures de direction, de travail et d'animation prévues et que débute l'implantation effective dans la région de Montréal.

1ère ETAPE: ETAPE DE RODAGE

Cette étape est, en fait, la première pendant laquelle le système fonctionne pleinement. Elle doit commencer le 1er mars et durer jusqu'au 15 octobre 1971, la période intensive étant de onze semaines.

Un peu plus loin, nous fournissons des renseignements complémentaires sur le caractère particulier de cette étape.

LES QUATRE ETAPES REGULIERES

Celles-ci ont lieu aux dates suivantes:

- 2e étape: 18 octobre 1971 au 7 janvier 1972 (dont 8 semaines d'émissions)

- 3e étape: 10 janvier au 22 septembre 1972 (dont 15 semaines d'émissions)

- 4e étape: 25 septembre 1972 au 5 janvier 1973 (dont 12 semaines d'émissions)

- 5e étape: 8 janvier 1973 à septembre 1973 (dont 16 semaines d'émissions)

B) PARTICULARITES DE LA PREMIERE ETAPE

La première étape constitue un lancement définitif du projet mais n'est pas pour autant une étape tout à fait comme

les autres. Nous avons jugé utile d'attirer brièvement l'attention sur quelques-unes de ses particularités.

a) Cette étape a deux objectifs globaux assez différents: d'une part, il s'agit de faire fonctionner le plus adéquatement possible, selon les objectifs prévus, le projet de formation dans une région et, d'autre part, de préparer la mise en marche du projet dans les sept autres régions.

b) Il est nécessaire de sensibiliser progressivement les média d'information, l'opinion publique en général, les fonctionnaires gouvernementaux, les milieux de l'enseignement et les diverses associations aux objectifs et au fonctionnement du projet. Cette première étape devra y contribuer largement, non seulement dans la région retenue mais aussi dans toutes les régions.

Des visites et des journées de sensibilisation ou d'étude de divers types seront organisées systématiquement dans la région où se déroule l'expérience.

c) Cette première étape devra jouer un rôle capital dans la formation du personnel requis (recherchistes, pédagogues, animateurs, agents d'information, délégués régionaux, etc.) afin d'assurer une similitude d'esprit et d'orientation à l'ensemble du projet et, dès le point de départ, une qualité satisfaisante de réalisation.

C'est d'ailleurs pour cette raison que cette première étape est prévue en mars, avril et mai plutôt qu'en janvier, février et mars. Il est nécessaire, en effet, que le plus grand nombre possible de personnes qui feront le projet dans les diverses régions (animateurs, responsables de l'Education permanente, etc.) puissent voir le système en marche. Plus cette phase pourra être tardive (sans, pour autant, être reportée à l'été !), mieux l'objectif de formation du personnel et de sensibilisation des responsables de l'éducation des adultes qui se trouvent dans les régions pourra être atteint.

d) Cette étape doit permettre de roder vraiment tout le système: structures, mécanismes de production des émissions, document d'accompagnement, collaboration avec les stations de télévision, évaluation des acquisitions, cheminements administratifs, méthodes de travail, etc.

C) QUELQUES DATES-CLEFS

Voici maintenant un essai pour situer précisément dans le temps les conséquences des propositions avancées.

ETAPE PRELIMINAIRE: 17 JUILLET - 18 SEPTEMBRE 1970

17 juillet

Remise du rapport final au sous-ministre de l'Education et à un certain nombre de personnes directement concernées.

Première quinzaine d'août

Etude du rapport par le Comité interne de planification de l'éducation (CIPE) et la Direction générale de la Planification.

17 août - 18 septembre

Décision officielle et approbations diverses.

ETAPE DE PREPARATION IMMEDIATE: 21 SEPTEMBRE 1970 - 26 FEVRIER 1971

Semaine du 21 septembre

- Première réunion de la commission administrative.
- Nomination d'un coordonnateur général du projet.

21 septembre 1970 - 26 février 1971

- Sensibilisation dans les diverses régions au projet en voie de préparation.
- Préparation concrète à la mise en oeuvre de la première étape du projet dans une région.

Deux axes majeurs de travail sont à prévoir durant ces cinq mois:

a) une sensibilisation et, sur certains points, une préparation de toutes les régions au projet;

b) une préparation concrète de la phase expérimentale du projet dans la région précédemment choisie.

Ce travail suppose l'engagement de personnel, un budget, des locaux, des réunions régulières de la commission administrative, etc.

PREMIERE ETAPE: 1er MARS - 15 OCTOBRE 1971

Le projet fonctionne dans tous ses éléments durant onze semaines, soit entre le 1er mars et le 14 mai. La période qui suit est consacrée à l'évaluation de la première étape, aux vacances et à la préparation de la seconde étape.

1er mars - 14 mai 1971

- Période intensive dans une région (11 semaines).

17 mai - 23 juin 1971

- Evaluation de la première étape du projet et corrections appropriées.
- Analyse de la situation dans chacune des régions et établissement d'un calendrier précis de travail en vue du démarrage de la seconde étape.

24 juin - 23 juillet 1971

- Vacances

26 juillet - 3 septembre 1971

- Préparation immédiate de la seconde étape sur tous les plans et dans toutes les régions.

7 septembre - 24 septembre 1971

- Période intensive d'inscriptions.

4 - 8 octobre 1971

- Expédition du document général d'accompagnement.

DEUXIEME ETAPE: 18 OCTOBRE 1971 - 7 JANVIER 1972

18 octobre - 10 décembre 1971

- Période intensive de huit semaines dans les huit régions.

13 décembre - 7 janvier 1972

- Evaluation de la seconde étape et mise au point final de la troisième étape.

TROISIEME ETAPE: 10 JANVIER - 22 SEPTEMBRE 1972

10 janvier - 21 avril 1972

- Période intensive (15 semaines).

24 avril - 23 juin 1972

- Evaluation de la troisième étape et préparation de la quatrième.

26 juin - 21 juillet 1972

- Vacances.

24 juillet - 15 septembre 1972

- Préparation immédiate de la quatrième étape.
- Période intensive d'inscriptions (28 août - 8 septembre).

QUATRIEME ETAPE: 25 SEPTEMBRE 1972 - 5 JANVIER 1973

25 septembre - 15 décembre 1972

- Période intensive (12 semaines).

18 décembre 1972 - 5 janvier 1973

- Evaluation de la quatrième étape et mise au point de la cinquième étape.

CINQUIEME ETAPE: 8 JANVIER - AUTOMNE 1973

8 janvier - 27 avril 1973

- Cinquième étape du projet (16 semaines).

30 avril - septembre 1973

- Evaluation de la cinquième étape et mise au point de la sixième étape.

D) CHEMINEMENT CRITIQUE DE JUILLET 1970 A JUILLET 1971

Afin de mieux situer les diverses opérations de la première année du projet, nous proposons dans les pages suivantes un cheminement critique. Ce cheminement critique n'est certainement pas complet, mais il permet de situer concrètement le travail des douze prochains mois.

Nous avons réparti les opérations en six grands secteurs d'activités. Ces secteurs d'activités sont regroupés autour de certains pôles qui désignent parfois un niveau dans la structure organisationnelle ou une catégorie d'opérations ou les deux à la fois. Ces secteurs sont: le secteur gouvernemental et administratif, le secteur de la coordination et des équipes provinciales, le secteur de l'implantation dans les régions, le secteur des services aux usagers, le secteur des besoins et contenus et le secteur de la production des documents.

Cette répartition peut paraître artificielle pour la première étape, étant donné qu'il n'y aura, à ce moment, aucune distinction entre les équipes provinciales et le personnel chargé des services aux usagers à Montréal. Toutefois, cette distinction nous semble utile pour rappeler que le projet, dans son esprit et dans son organisation, sera à la fois régionalisé et centralisé, comme nous le précisons dans le chapitre VII.

CHEMINEMENT CRITIQUE DE JUILLET 1970 A JUILLET 1971

DATES / SECTEURS	Juillet - août '70	Septembre '70	Octobre '70
Gouvernemental et administratif	Remise du projet / Etude au Bur. des S.M. / Etude au C.I.P.E.	Préparation de l'Arrêté en Conseil /	/Création de la C.A. / Choix du coordonnateur gén. / Préparation des budgets
Coordination et équipes provinciales			/Engagement: secrétaire général et coordonnateurs / Organisation du secrétariat / Mise en place des mécanismes de collaboration DGEP - DGP SMTE - ORTQ
Implantation dans les régions			/Contact avec C.S. et organismes de la région de MTL / Négociations Diffusion
Services aux usagers			
Besoins et contenus			
Production des documents			

DATES / SECTEURS	Novembre '70	Décembre '70	Janvier '71
Gouvernemental et administratif	——— Réunions régulières de la Commission administrative ———	/Préparation du budget '71-72/	
Coordination et équipes provinciales	/Engagement: 2 resp. A.P. Equipes: B. et contenus - information - recherche /Sessions d'étude du personnel: /Affectation du pers. SIMEQ /Préparation Sessions pour personnel de prod./	/Contrat avec imprimeur /Entente avec Min. des postes /Programme d'informatique /Préparation des sessions de formation des A.P./ /Session personnel de production/	/Etiquettes pour l'envoi de documents
Implantation dans les régions	Négociations - Diffusions ----------	/Publicité Information ----------	/C.R. de la Rég. de MTL/ /Début des inscriptions ----------/
Service aux usagers	/Procédure d'engagement des A.P. /	/Sélection des A.P./	/Sessions d'études des A.P. /Début du travail des A.P. /Organisation des centres d'éducation permanente
Besoins et contenus	/Consultation	/Détermination des contenus (Choix des thèmes-Elaboration des lignes directrices des contenus pour 1ère étape	
Production des documents	/Affectation - équipe radio /Préparation des émissions radio/ /Préparation brochure de lancement/ /Affectation équipe T.V./	/Affectation du personnel technique pour les émissions	/Préparation: Emissions, doc. d'acc. /Visionnement des émissions pilotes

DATES / SECTEURS	Février '71	Mars '71	Avril '71
Gouvernemental et administratif	Réunions régulières de la Commission administrative		
Coordination et équipes provinciales	/Répertoire des inscrits /Engagement de l'équipe d'implantation - animateurs - recherchistes /Analyse des méthodes de consultation pour connaître les besoins /Analyse des inscriptions	/Sondage sur l'intérêt des émissions	/Evaluation du travail en groupe des usagers /Préparation de l'évaluation de la première étape
Implantation dans les régions	/Organisation de la délég. rég. MTL./	/Organisation progressive des Conseils régionaux dans toutes les régions	/Négociation - diffusion dans la province
Service aux usagers	/1er doc. /2ième doc. /3ième doc./ /Début de la diffusion ---------- /Ouverture des centres d'éducation permanente à Montréal/		4ième doc. / 5ième doc.
Besoins et contenus			/Début du travail des animateurs recherchistes dans toute la province.
Production des documents	Emission T.V. ---------- Document d'accompagnement ----------		----------/ ----------/

DATES / SECTEURS	Mai '71	Juin '71	Juillet '71
Gouvernemental et administratif	Réunions régulières de la Commission administrative		
Coordination et équipes provinciales	/Evaluation de la première étape /Cheminement critique pour le début du S.M.M. dans toute la province	/Rapport synthèse/ 1ère étape ----------/	/Vacances du personnel/
Implantation dans les régions	Négociation, diffusion ----------/	/Sélection des délégués régionaux /	
Service aux usagers	Emissions/		
Besoins et contenus	Travail des animateurs recherchistes dans toute la province	/	
Production des documents			

CHAPITRE XVI

ESTIMATION GENERALE DU COUT

REMARQUES PRELIMINAIRES

Ce chapitre comprend deux parties:

- La première partie fournit une estimation générale des dépenses pour chacun des différents postes retenus, d'une part pour les six mois de l'année financière 1970-71 (1er octobre - 31 mars) et, d'autre part, pour l'année financière 1971-72.

- La seconde précise, pour chacun des postes, la façon dont cette estimation a été faite et apporte diverses clarifications complémentaires, aussi bien pour l'année 1970-71 que pour la suivante.

Les chiffres avancés ici ont été discutés et revisés à plusieurs reprises. Ils sont basés sur les étapes et le calendrier d'implantation exposés dans le chapitre XV. Toutefois, il convient de souligner qu'ils demeurent seulement indicatifs; il s'agit vraiment d'une "estimation générale" et non d'un "budget". Pour diverses raisons qui apparaîtront par la suite, celui-ci serait nécessairement d'un montant inférieur à l'estimation générale présentée.

L'expérience Tévec, tout particulièrement le programme de récupération qui a duré du 1er juillet au 31 décembre 1969, a fourni au comité des éléments de comparaison très utiles. Sans l'aide de ces données, l'estimation proposée aurait sûrement été plus difficile à effectuer et, en fin de compte, serait demeurée plus incertaine.

Le comité s'est efforcé de prévoir le coût global du projet, indépendamment des frais qui, de fait, lors de la phase de réalisation, seront effectivement assumés par des services généraux du gouvernement, des bureaux régionaux, des commissions scolaires régionales ou d'autres organismes. Dans cinq cas, cependant, soit: matériel et ameublement de bureau (poste 12), service téléphonique (poste 14), impressions diverses (poste 16), service de l'informatique (poste 18) et fabrication de tests standardisés (poste 26), le comité n'a pas eu le temps d'effectuer les recherches nécessaires ou n'a pas jugé utile de les entreprendre (1).

Un autre facteur qui réduira sans doute le coût réel du projet est le fait que tout le personnel ne commencera sûrement pas à travailler en bloc le 1er octobre 1970 ou le 1er mars 1971; il y aura un certain échelonnement des engagements et des entrées en fonction. Aussi, d'autres personnes proviendront des organismes impliqués dans le projet et continueront sans doute, tout au moins pendant un certain temps, d'être payées par l'organisme auquel elles sont rattachées. Dans l'estimation qui suit, toutefois, afin d'éviter toute confusion, il nous a semblé préférable de prévoir un traitement s'étendant sur une période identique pour toutes les personnes appartenant à une même équipe de travail.

Le mode de présentation des postes de dépenses que l'on trouve dans ce chapitre n'implique pas une politique particulière sur la comptabilisation des dépenses, pas plus que sur la structure ou sur tout autre élément du projet. Les propositions du comité sur ces divers points se retrouvent dans les chapitres antérieurs du rapport ou restent à définir.

---

(1) Lorsqu'il s'agit de l'un de ces cinq postes dans les pages suivantes, un astérisque l'indique.

PREMIERE PARTIE

ESTIMATION GENERALE POUR LES DIFFERENTS POSTES

I- 1er OCTOBRE 1970 - 31 MARS 1971

SECTION 1: LE PERSONNEL

1-	Equipe de coordination	$ 67,500.
2-	Equipe des besoins et des contenus	12,000.
3-	Equipe des documents d'accompagnement	42,000.
4-	Animation pédagogique	
	a) responsables généraux	12,000.
	b) animateurs sur le terrain (3 mois)	100,000.
5-	Equipe de production	----
6-	Equipe d'évaluation et de recherche	
	a) recherche proprement dite	24,000.
	b) sous-groupe sur l'évaluation et la certification des acquis	18,000.
7-	Equipe de feedback et d'information	15,000.
8-	Equipe de sensibilisation et d'implantation dans les autres régions	21,000.
9-	Secrétariat	
	a) général	33,600.
	b) administration	9,300.
10-	Spécialistes et consultants de l'extérieur	7,000.
	TOTAL:	$361,400.

SECTION 2: L'ADMINISTRATION GENERALE

11-	Location de locaux	$ 6,000.
12-	Matériel et ameublement de bureau	900. *
13-	Papeterie et articles de bureau	1,500.
14-	Service téléphonique	---- *
15-	Documentation et abonnements	500.
16-	Impressions diverses	1,000. *
17-	Frais de poste et de messagerie	22,000.
18-	Services de l'informatique	---- *
19-	Photocopie	7,200.
20-	Frais divers	1,000.
	TOTAL:	$40,100.

SECTION 3: LA PRODUCTION DES EMISSIONS

21-	Production des émissions de télévision	
	a) séquences générales	165,000.
	b) séquences régionales	----
22-	Production et diffusion des émissions de radio	11,400.
	TOTAL:	$176,400.

SECTION 4: LA DIFFUSION DES EMISSIONS DE TELEVISION

23- Diffusion des émissions

a) achat de temps	$ 60,375.
b) autres frais	----

SECTION 5: LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

24- Documents généraux d'accompagnement

a) section générale	20,160.
b) sections régionales	----

25- Documents de récupération et de spécialisation ----

SECTION 6: L'EVALUATION ET LA CERTIFICATION DES ACQUIS

26- Fabrication de tests standardisés ----

SECTION 7: LA RECHERCHE

27- Projets spéciaux de recherche 20,000.

SECTION 8: L'INFORMATION ET LA PUBLICITE

28-	Dépliant de lancement	$ 5,100.
29-	Information et publicité par radio, journaux, etc.	60,000.
	TOTAL:	$65,100.

SECTION 9: LES FRAIS DE DEPLACEMENT ET DE SEJOUR

30-	Frais de déplacement et de séjour	58,500.

SECTION 10: LES SESSIONS DE FORMATION

31-	Sessions de formation pour le personnel	8,000.

SECTION 11: LES DEPENSES DIVERSES

32-	Dépenses diverses	16,021.

RESUME POUR L'ENSEMBLE DES SECTIONS (1970-71)

SECTION 1:	Le personnel	$361,400.
SECTION 2:	L'administration générale	40,100.
SECTION 3:	La production des émissions	176,400.
SECTION 4:	La diffusion des émissions	60,375.
SECTION 5:	Les documents d'accompagnement	20,160.
SECTION 6:	L'évaluation et la certification	-----
SECTION 7:	La recherche	20,000.
SECTION 8:	L'information et la publicité	65,100.
SECTION 9:	Les frais de déplacement et de séjour	58,500.
SECTION 10:	Les sessions de formation	8,000.
SECTION 11:	Les dépenses diverses	16,201
	GRAND TOTAL:	$826,236.

II- 1ER AVRIL 1971 - 31 MARS 1972

SECTION 1: LE PERSONNEL

1-	Equipe de coordination	$150,000.
2-	Equipe des besoins et des contenus	48,000.
3-	Equipe des documents d'accompagnement	252,000.
4-	Animation pédagogique	
	a) responsables généraux	60,000.
	b) animateurs sur le terrain	870,000.
5-	Equipe de production	----
6-	Equipe de recherche	
	a) recherche proprement dite	60,000.
	b) sous-groupe sur l'évaluation et la certification des acquis	36,000.
7-	Equipe de feedback et d'information	40,000.
8-	Equipe de sensibilisation et d'implantation dans les autres régions	188,000.
9-	Secrétariat	
	a) général	216,000.
	b) administration	32,400.
10-	Spécialistes et consultants de l'extérieur	30,000.
	TOTAL:	$1,982,400.

SECTION 2: L'ADMINISTRATION GENERALE

11-	Location de locaux	$ 60,000.
12-	Matériel et ameublement de bureau	3,000.
13-	Papeterie et articles de bureau	10,000.
14-	Service téléphonique	----
15-	Documentation et abonnements	3,000.
16-	Impressions diverses	2,000.
17-	Frais de poste et de messagerie	205,000.
18-	Service de l'informatique	----
19-	Photocopie	42,000.
20-	Frais divers	3,000.
	TOTAL:	$328,000.

SECTION 3: LA PRODUCTION DES EMISSIONS

21-	Production des émissions de télévision	
	a) séquences générales	715,000.
	b) séquences régionales	577,500.
22-	Production et diffusion des émissions de radio	189,600.
	TOTAL:	$1,482,100.

SECTION 4: LA DIFFUSION DES EMISSIONS DE TELEVISION

23-	Diffusion des émissions	
	a) achat de temps	$852,600.
	b) autres frais	30,000.
	TOTAL:	$882,600.

SECTION 5: LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

24-	Document général d'accompagnement	
	a) section générale	170,640.
	b) sections régionales	33,580.
25-	Documents de récupération et de spécialisation	30,000.
	TOTAL:	$234,220.

SECTION 6: L'EVALUATION ET LA CERTIFICATION DES ACQUIS

26- Fabrication de tests standardisés ----

SECTION 7: LA RECHERCHE

27- Projets spéciaux de recherche $ 75,000.

SECTION 8: L'INFORMATION ET LA PUBLICITE

28- Dépliant de lancement 8,500.

29- Information et publicité par radio, journaux, etc. 100,000.

TOTAL: $108,500.

SECTION 9: LES FRAIS DE DEPLACEMENT ET DE SEJOUR

30- Frais de déplacement et de séjour 356,200.

SECTION 10: LES SESSIONS DE FORMATION

31- Sessions de formation pour le personnel 30,000.

SECTION 11: LES DEPENSES DIVERSES

32- Dépenses diverses 54,700.

RESUME POUR L'ENSEMBLE DES SECTIONS (1971-72)

SECTION 1:	Le personnel	$1,980,400.
SECTION 2:	L'administration générale	328,000.
SECTION 3:	La production des émissions	1,482,100.
SECTION 4:	La diffusion des émissions	882,600.
SECTION 5:	Les documents d'accompagnement	294,220.
SECTION 6:	L'évaluation et la certification	-----
SECTION 7:	La recherche	75,000.
SECTION 8:	L'information et la publicité	108,500.
SECTION 9:	Les frais de déplacement et de séjour	356,200.
SECTION 10:	Les sessions de formation	30,000.
SECTION 11:	Les dépenses diverses	54,790.
	GRAND TOTAL:	$5,533,810.

DEUXIEME PARTIE

EXPLICATIONS SUR CHACUN DES POSTES

Les explications fournies dans les pages qui suivent se rapportent aux années financières 1970-71 et 1971-72.

1- EQUIPE DE COORDINATION

Cette équipe comprend le coordonnateur général du système, ainsi que les différents chefs des équipes ou des services. Au total, neuf personnes sont prévues en 1970-71 et dix en 1971-72. Leur salaire annuel moyen est évalué à $15,000.

2- EQUIPE DES BESOINS ET DES CONTENUS

En plus du coordonnateur, deux personnes font partie de cette équipe en 1970-71 et quatre en 1971-72.

Le salaire annuel moyen de ces personnes est $12,000.

3- EQUIPE DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Cette équipe comprend, pour la rédaction comme telle des documents d'accompagnement au plan provincial, cinq personnes en 1970-71 et huit en 1971-72.

Pour les fins d'estimation du coût du projet, nous incluons dans cette équipe les conseillers pédagogiques, les recherchistes et les animateurs-recherchistes. Trois sont prévus en 1970-71 et treize en 1971-72, huit d'entre eux étant intégrés dans les délégations régionales.

Le salaire annuel moyen prévu est $12,000.

4- ANIMATION PEDAGOGIQUE

Deux responsables généraux, en plus du coordonnateur, sont prévus à partir du 1er octobre 1970. Quant aux animateurs présents sur le terrain, ils devraient entrer en fonction officiellement le 1er janvier 1971 et être au nombre de 50. Ces animateurs auraient comme champ d'action l'Ile de Montréal et une quinzaine de régionales environnantes.

En 1971-72, le nombre des animateurs envisagés est de 50 à partir du 1er avril et de 150 à partir du 1er septembre. Quant aux responsables généraux, leur nombre passerait de deux à cinq.

Le salaire annuel moyen pour les responsables est de $12,000. et celui des animateurs de $8,000.

5- EQUIPE DE PRODUCTION

On trouve une évaluation sommaire du personnel requis dans le chapitre XIII. Quant au coût de ce personnel, il est intégré dans le coût moyen d'une émission (voir poste 71).

6- EQUIPE DE RECHERCHE

Quatre personnes sont prévues en 1970-71 et cinq en 1971-72 au salaire annuel moyen de $12,000.

Trois personnes ayant un salaire équivalent sont prévues dans le sous-groupe qui s'occupe des problèmes d'évaluation et de certification.

Il convient également de noter que, à l'intérieur des divers organismes impliqués dans le projet, un certain nombre de personnes travailleront sur diverses recherches en relation avec l'équipe du projet (Voir Evaluation et recherche, chapitre XI).

7- EQUIPE DE FEEDBACK ET D'INFORMATION

Trois personnes ayant un salaire annuel moyen de $10,000. sont prévues en 1970-71 et quatre en 1971-72.

Tous les renseignements se rapportant au travail de ces personnes se trouvent dans les chapitres XI (où une section porte sur le feedback) et XII (sur l'information).

8- EQUIPE DE SENSIBILISATION ET D'IMPLANTATION DANS LES AUTRES REGIONS

Au cours de l'année 1970-71 et au début de 1971-72, les personnes faisant partie de cette équipe seront appelées dans les régions autres que celles où le projet est d'abord mis en place. Par la suite, elles deviendront normalement des délégués permanents dans une région particulière ou seront appelées à d'autres fonctions.

En plus des recherchistes dont nous avons déjà parlé (voir poste 3), il y aura un délégué permanent et au moins une autre personne dans chacune des huit régions, en 1971-72.

Le salaire annuel moyen des trois adjoints au coordonnateur de l'équipe d'implantation et des huit délégués régionaux permanents qui les remplaceront dans les autres régions est estimé à $14,000. Celui des huit autres personnes qui feront partie des délégations régionales est estimé à $9,500.

9- SECRETARIAT

En 1970-71, 14 personnes sont prévues à titre de secrétaires des coordonnateurs et pour les divers travaux des équipes. Le salaire annuel moyen est évalué à $4,800.

Pour les travaux proprement administratifs (à supposer que le projet aura à s'en occuper lui-même), deux agents d'administration et un comptable sont prévus. Le salaire annuel moyen des agents d'administration est évalué à $4,800. et celui du comptable à $9,000.

En 1971-72, le nombre des employés de secrétariat passe de 14 à 21 au secrétariat général du projet et trois sont prévus pour chacune des huit régions. Le nombre total est donc de 45.

Pour l'administration proprement dite, le nombre des agents d'administration passe de deux à trois et un comptable supplémentaire est prévu.

10- SPECIALISTES ET CONSULTANTS DE L'EXTERIEUR

Afin de tenir compte des personnes-ressources dont il est question dans la section sur l'animation pédagogique du chapitre XI, nous avons inclus dans ce poste un montant de $4,000. pour l'année financière 1970-71 et de $25,000. pour l'année 1971-72.

La somme prévue par ailleurs doit servir à l'engagement de spécialistes et de consultants d'une manière occasionnelle seulement; c'est pourquoi le montant retenu est global et nécessairement limité.

11- LOCATION DE LOCAUX

La somme prévue en 1970-71 est de $1,000. par mois, tous frais compris (chauffage, électricité, nettoyage, etc.).

En 1971-72, la même somme est prévue pour le secrétariat central et une somme de $500. par mois est ajoutée pour chacune des huit régions (cette somme est celle payée à la fin de Tévec pour un local d'environ 1,000 pieds carrés situé sur la rue principale à Chicoutimi).

On peut prévoir qu'il sera possible, dans la plupart des cas, de trouver une solution satisfaisante et moins coûteuse pour le projet par l'intermédiaire des bureaux régionaux et d'autres organismes gouvernementaux.

12- MATERIEL ET AMEMBLEMENT DE BUREAU

Normalement, le ministère des Travaux publics et les organismes avec lesquels le projet sera implanté devraient pouvoir fournir les classeurs, les tables et bureaux de travail, les dactylographes, les chaises, les tables de téléphone, les dictaphones, les patères, etc.

Tout ce qui est prévu dans la présente estimation est une somme globale permettant d'acheter ou de louer, au besoin, l'un ou l'autre objet particulier (v.g. une chaufferette !).

13- PAPETERIE ET ARTICLES DE BUREAU

Ce poste comprend des produits chimiques et le papier requis pour la photocopie de documents, des chemises, des enveloppes, des agrafeuses, des couvertures cartonnées, etc.

14- SERVICE TELEPHONIQUE

Les bureaux de travail du projet étant reliés au service Centrex, les frais téléphoniques sont assumés globalement par le Gouvernement du Québec. Le comité n'a pas effectué de recherches particulières sur ce point.

15- DOCUMENTATION ET ABONNEMENTS

La bibliothèque du ministère de l'Education est en mesure de répondre à une large partie des besoins éventuels du projet. Cependant, une somme minimum doit être prévue pour des abonnements à des journaux réguliers et à certaines revues, de même que pour permettre l'achat immédiat de l'un ou l'autre document.

16- IMPRESSIONS DIVERSES

La somme prévue couvre essentiellement les travaux d'impression de peu d'ampleur (cartes d'inscription, formulaires quel-

conques, etc.) mais pour lesquels il est nécessaire de faire appel à l'entreprise privée.

Pour les divers rapports de travail et comptes rendus courants, le Service d'impression du gouvernement est normalement en mesure de répondre aux demandes.

17- FRAIS DE POSTE ET DE MESSAGERIE

Une très forte proportion de la somme indiquée est prévue pour l'expédition de dépliants d'information et de documents d'accompagnement.

Pour 1970-71, le nombre d'abonnés au document d'accompagnement général est estimé à 200,000. Trois numéros doivent être expédiés.

Au cours de 1971-72, deux autres numéros doivent être expédiés au même groupe de personnes. D'octobre 1971 à la fin de mars 1972, dix numéros doivent être adressés à environ 500,000 personnes.

Le coût d'envoi pour un numéro du journal est estimé à $0.03. Quant aux dépliants d'information, d'après ce qui est prévu ici, ils seraient envoyés par la poste à environ 150,000 personnes en 1970-71 et à 300,000 en 1971-72.

18- SERVICES DE L'INFORMATIQUE

Au cours de la période couverte par la présente estimation, les services d'un ordinateur seront requis essentiellement pour certains

travaux reliés à l'inscription et à la recherche. Le Service d'informatique du ministère de l'Education devrait être en mesure de répondre aux demandes du projet sur ce point.

19- PHOTOCOPIE

Pour l'année 1971-72, une somme de $250. par mois est prévue pour chacune des huit régions. Cette estimation est basée sur le coût moyen de la photocopie à la Délégation régionale de Tévec, à Chicoutimi.

20- FRAIS DIVERS

Une somme globale est prévue pour les frais éventuels non couverts par les autres postes ou imprévus.

21- PRODUCTION DES EMISSIONS DE TELEVISION

Le calcul est établi selon le coût moyen de production d'une émission. Ce coût comprend les frais de personnel (à l'exclusion du coordonnateur dont le traitement apparaît dans le poste 1), de graphiques, de studios, etc. Selon les calculs faits par l'O.R.T.Q., la production d'une émission d'une demi-heure du type de celle proposée par le comité peut être évaluée à environ $5,500. Ce montant est sensiblement plus élevé que le coût de production des émissions de Tévec au cours de l'étape la plus intense du projet, la seconde; il devrait permettre de réaliser des émissions de bonne qualité, y compris des séquences réutilisables.

Trente émissions doivent être préparées en 1970-71 et cent trente en 1971-72.

La somme prévue ici pour la production complète de l'"enveloppe" régionale d'une émission de trente minutes est de $5,500. pour les huit régions. Le nombre d'émissions à produire comprenant des séquences régionales en 1971-72 est de 105.

22- PRODUCTION ET DIFFUSION DES EMISSIONS DE RADIO

Le coût de production et de diffusion d'une émission de radio de 15 minutes dans la région de Montréal est évaluée ici à $300. Pour les huit régions, il est de $1,500.

Trente-huit émissions sont prévues avant le 31 mars et trente-deux après dans la région de Montréal seulement. Cent vingt sont prévues dans les huit régions au cours de l'année financière 1971-72.

23- DIFFUSION DES EMISSIONS DE TELEVISION

Quant aux coûts de diffusion proprement dits, une estimation est proposée ici en se référant à la voie la plus coûteuse, à savoir l'achat de temps d'antenne, au prix normal du marché, sur des stations privées de télévision.

Le tarif retenu est celui dont le comité disposait le 1er mars ou le 1er juin 1970, selon le cas.

Les dix stations retenues pour fins de calcul couvrent une très large partie du Québec. De fait, la région la plus désavantagée est celle de Hull, où il n'existe pas de station privée de télévision. Toutefois, la Société Radio-Canada possède une station de télévision de langue française à Ottawa.

Une estimation est faite en prévoyant deux diffusions par jour, l'une se faisant durant une période d'écoute jugée très bonne (classe A) et l'autre durant une période moins favorable de la journée ou de la soirée (classe B ou C).

Voici la liste des stations retenues avec, dans chaque cas, le coût par demi-heure en classe A ou en classe B ou C.

STATION	ENDROIT	CLASSE A	CLASSE B OU C
1- CFTM-TV	Montréal	$1,625.	$1,000.
2- CKTM-TV	Trois-Rivières	330.	110.
3- CHLT-TV	Sherbrooke	750.	550.
4- CKRN-TV	Rouyn	225.	150.
5- CFCM-TV	Québec	850.	325.
6- CKRS-TV	Jonquière	240.	120.
7- CKRT-TV	Rivière-du-Loup	145.	120.
8- CJBR-TV	Rimouski	250.	120.
9- CKBL-TV	Matane	200.	120.
10- CHAU-TV	Carleton	216.	190.

Les calculs sont basés sur 23 jours de diffusion en 1970-71 et 32 jours en 1971-72, dans la région de Montréal seulement, et sur 100 jours de diffusion dans les huit régions du Québec à partir du 18 octobre 1971 jusqu'au 31 mars 1972.

Les "autres frais" comprennent essentiellement les frais de multiplication et de transport des bandes magnétoscopiques, à partir du moment où il y a implantation dans les régions. Une somme moyenne de $300. par émission est prévue.

24- LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Le tirage prévu au cours de la première étape du projet est de 200,000 exemplaires de 24 pages. Trois numéros sont à imputer à l'année financière 1970-71 et deux à l'année financière 1971-72.

L'estimation a été faite en se référant au coût du journal Le Tévécois, soit $34. par page pour les 10,000 premiers exemplaires et $1. par page par mille copies supplémentaires. Le total a été majoré de 25% afin de tenir compte des frais de photos et autres, d'une amélioration de la qualité d'impression et d'une augmentation possible des prix.

La base de calcul pour la seconde étape du projet est de 500,000 exemplaires. Dix numéros sont prévus.

Dans le premier cas, le coût par numéro est de $6,720. et, dans le second, de $15,720.

Quant aux sections régionales, il a été difficile d'en estimer le coût, étant donné que le comité a fourni peu de précisions sur l'ampleur et l'allure de ces sections. Nous les avons estimé ici à quatre pages par région, ajoutées au document d'accompagnement général. Nous avons évalué le tirage à 30,000 pour les régions

Bas St-Laurent - Gaspésie/Côte-Nord, Saguenay/Lac St-Jean, Cantons de l'Est, Outaouais et Nord-Ouest. Pour les régions de Trois-Rivières, de Québec et de Montréal, nous avons considéré comme suffisamment indicatifs les chiffres de 50,000, 100,000 et 200,000. Nous avons appliqué, au niveau de chaque région, les mêmes tarifs de base que pour la section générale.

25- DOCUMENTS DE RECUPERATION ET DE SPECIALISATION

Les documents pourront être présentés, tantôt sous une forme écrite et tantôt sous une forme audio, visuelle ou audio-visuelle.

Certains de ces documents seront destinés non pas à des individus se trouvant à leur domicile, mais plutôt à des centres régionaux. D'autres seront prévus à l'intention de tous mais ils devraient être vendus à un prix permettant de couvrir les frais de production encourus. La somme prévue est celle des dépenses nettes.

26- FABRICATION DE TESTS STANDARDISES

Selon la proposition du comité, ces tests seraient produits par la D.G.E.P. et, éventuellement, par d'autres organismes, dans le cadre d'un système plus vaste d'évaluation et de certification des adultes, les responsables du projet se limitant à apporter leur collaboration. Il se peut toutefois que les responsables du projet doivent finalement produire eux-mêmes l'un ou l'autre test. En l'absence d'une politique plus précise sur ce sujet, le comité juge préférable de n'inscrire aucun montant.

27- PROJETS SPECIAUX DE RECHERCHE

Cette somme est une estimation de l'argent qui serait investi dans la recherche par les organismes impliqués directement dans la réalisation du projet ou, à défaut, par l'intermédiaire de firmes privées.

28- DEPLIANT DE LANCEMENT

Un dépliant de quatre pages, en deux couleurs, coûte environ $1,700. pour 100,000 copies.

29- INFORMATION ET PUBLICITE PAR RADIO, JOURNAUX, ETC.

Ce poste comprend surtout de brefs messages publicitaires. Le coût réel assumé par le projet serait vraisemblablement de beaucoup inférieur, l'O.I.P.Q. participant de diverses façons à ce travail d'information et de publicité.

Aussi, selon l'intérêt manifesté pour le projet par les moyens de communication de masse, le montant d'argent investi dans l'information et la publicité pourrait être plus ou moins élevé.

30- FRAIS DE DEPLACEMENT ET DE SEJOUR

Voici une répartition par équipe qui permet de se faire une idée plus précise de l'utilisation qui sera éventuellement faite du montant global prévu. De nombreuses comparaisons ont été faites avec les coûts de l'expérience Tévec.

EQUIPES	1970-71	1971-72
a) Equipe de coordination	$9,600.	$18,000.
b) Equipe des besoins et des contenus	3,400.	42,000.
c) Equipe des documents d'accompagnement	5,000.	8,000.
d) Animation pédagogique	24,900.	184,000.
e) Equipe de production	----	----
f) Equipe de recherche	4,200.	9,600.
g) Equipe de feedback et d'information	3,600.	4,800.
h) Equipe de sensibilisation et d'implantation dans les autres régions	5,400	28,800.
i) Secrétariat	400.	1,000.
j) Comités d'animation (provincial, régionaux, sous-régionaux, etc.)	2,000.	60,000.
TOTAL	$58,500.	$356,200.

31- SESSIONS DE FORMATION POUR LE PERSONNEL

Une bonne partie de cette somme sera requise pour la formation des animateurs pédagogiques.

A titre purement indicatif, signalons qu'une session de trois jours à l'Institut Coopératif Desjardins coûte environ $90., si l'on y inclut les frais de coucher, de repas, de location de salles et d'équipement et de consultants.

32- DEPENSES DIVERSES

Ce poste a été fixé à 2% du montant total des dépenses prévues dans les autres postes pour les dix mois de l'année financière 1970-71 et à 1% pour l'année financière 1971-72.

Etant donné le caractère nouveau et largement inédit du projet proposé, ce montant doit être considéré comme un minimum.